

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KARINA FALAVINHA

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCOLHA, DISTRIBUIÇÃO,
USO E DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

CURITIBA

2013

KARINA FALAVINHA

**LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESCOLHA, DISTRIBUIÇÃO,
USO E DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação, Linha:
Políticas Educacionais do setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof^o. Dr^o. Paulo Vinicius
Baptista da Silva

**CURITIBA
2013**

EDUCAR E EDUCAR-SE
NA PRÁTICA DA LIBERDADE
É TAREFA DAQUELES
QUE POUCO SABEM
POR ISTO SABEM
QUE SABEM ALGO
E PODEM ASSIM CHEGAR
A SABER MAIS
EM DIÁLOGO
COM AQUELES QUE
QUASE SEMPRE
PENSAM QUE NADA SABEM
PARA QUE ESTES
TRANSFORMANDO SEU PENSAR
QUE NADA SABEM
EM SABER QUE
POUCO SABEM
POSSAM IGUALMENTE
SABER MAIS
(Paulo Freire)

Dedico à minha mãe, Maria José, à minha filha Radharani,
à minha avó Joana e ao meu avô Benedito.

AGRADECIMENTOS

Sempre gostei de ler os agradecimentos das pesquisas acadêmicas. Por vezes até relia, gostava de imaginar quando chegasse o momento para escrever os agradecimentos desta dissertação, pois considero ser um momento especial de escrita. Pois bem, aqui estou procurando palavras que possam realmente expressar meus agradecimentos às pessoas que compartilharam essa trajetória de grande valia à minha vida.

Agradeço ao Universo, as forças da mãe natureza e aos meus protetores/as.

Ao professor Paulo Vinicius Baptista da Silva, por contribuir significativamente ao desenvolvimento desta pesquisa, por acreditar na relevância da mesma; pelas ótimas aulas; por possibilitar um espaço de autonomia para o/a pesquisador/a em relação à construção da própria pesquisa; pela sua capacidade de enxergar além das entrelinhas e, sobretudo, pelo grande aprendizado!

Agradeço a todas as crianças que por elas e para elas, esta dissertação foi construída.

Em especial, à minha filha, Radharani (Radha), pelo seu amor, carinho e compreensão; pelos meus momentos de ausência mesmo estando contigo; pelas suas palavras de afeto, pelas brincadeiras de pega-pega, pelos seus lindos desenhos, pelos recados poéticos; por tantas vezes que perguntou se eu queria ajuda para escrever esta dissertação; pelos seus momentos de transgressão; enfim, por me ensinar tantas coisas...

À minha mãe, Maria José (Mazé), mulher guerreira, pelo apoio, amor e carinho, demonstrado tantas vezes, ora por palavras positivas ora pelas comidinhas especiais, ora por ouvir meus desabafos. Pela sua vida de dedicação; pelo seu exemplo de luta representado na mulher autônoma, batalhadora e insuperável que é.

Aos meus avós lindos, Joana e Benedito (Bene), pelas suas existências tão sublime em nossas vidas. A minha avó, mulher guerreira, pelas palavras de apoio, pela sua força espiritual, pelas orações dedicadas a mim, pelos almoços gostosos, pelo seu conhecimento da terra e das plantas, pelas nossas conversas longas recheadas com suas histórias de vida. Pela sua grande vivacidade aos 90 anos. Ao Bene, meu avô (e meu pai), pela sua generosidade, paciência e garra, por suas histórias de vida, pelas suas orações dedicadas a mim, pelos ensinamentos

preciosos, pelo seu conhecimento da terra, das plantas e de pássaros; pelas balas gostosas escondidas no bolso. Pelos seus 91 anos de existência especial. Agradeço, acima de tudo, por serem exemplos de vida.

Ao meu irmão Julliano Falavinha (mano brother), pelas nossas experiências e aprendizado juntos nessa vida; pelas nossas festas; pelas nossas cantorias; pelas nossas gingas de capoeira; pela sua determinação.

A toda a minha família: Gabriel, Artur, Miguel, Laura, Leliane, Carmem (Tanti), Teresa (Tetê), Mellonie (Mell), Cerenita (Cere), tio Zé (Zezote), Fernanda, Vera Maria (Tuli), Ulisses e Vinicius.

Agradeço a Luiz Fernando Soares da Silva (Lulu), pela sua cumplicidade, por estar ao meu lado em momentos tensos, intensos e felizes. Pelo seu equilíbrio, pelo seu carinho, dedicação e pelo seu amor. Pelas canções e composições que brotam de seu violão e que me deixam em paz.

À Sarasvati Yachini Z. Conceição (Sá), minha amiga e irmã astral, pela nossa amizade e pela relação de confiança construída por fortes pilares que, com o tempo, somente se fortaleceu; pelos dias e noites de conversas filosóficas arraigadas por boas cervejas e/ou bons vinhos. Por me ouvir e por me falar palavras de conforto e de carinho sempre quando preciso. Agradeço ao universo por ter você como minha amiga!

Agradeço a todas e a todos os colegas de mestrado, pelas nossas conversas e momentos compartilhados de aprendizado: Ao Antenor (Anteninha) pelo quebra-cabeça que fez de presente à Radha, por sempre querer ajudar e por ser tão querido; a Liliane (Li), pelo ótimo café em sua casa e pela sua “queridice”; a Nadia Drabach, pelo compartilhar de muitas dúvidas científicas; a Adriane (Adri), pelos trabalhos que apresentamos juntas, pela ajuda quando precisei, pelos almoços juntas; à Edna, pela sua “queridice” e pelo chocolate de lembrança; à Jokasta, pela ajuda quando precisei, por sanar algumas dúvidas e pelos momentos compartilhados na representação discente; a Nadia Artigas, pelas nossas conversas na universidade ou por e-mails trocados. Agradeço também as colegas, Fabiana, Antonia e Maria da Glória; ao Marcolino pelos livros emprestados e pelas conversas; a Débora e a Arleandra, pela ajuda sempre quando precisei; ao Sérgio; a Jandi, ao Zé Antônio, a Wellington; a Solange (Sol) pelas nossas conversas na universidade ou ao telefone e pela transcrição de dados dessa pesquisa.

Em especial, a Thaís, pelas nossas conversas recheadas de inseguranças e dúvidas científicas, às vezes, por e-mails ou durante as cervejinhas compartilhadas. Por nossa irreverência traduzida em gargalhadas que rompiam o silêncio dos corredores da universidade; pela viagem e experiências compartilhadas em Cuiabá.

À minha amiga, Nefertiti R. Devi Conceição (Titi), pela nossa amizade; pelo compartilhar de momentos ricos construídos em nossas vidas, pela sua energia violeta, pelas suas palavras, pelas nossas conversas filosóficas e, por vezes, transcendentais.

Agradeço a minha amiga, Ana Teresa Reis da Silva (Aninha), pela amizade, pelo seu incentivo para tentar o mestrado, pelas nossas conversas críticas, por me mostrar tantas coisas que me impulsionaram a chegar até aqui. Mesmo distante sua presença se fez nesta pesquisa, afinal “longe é um lugar que não existe”.

Agradeço a Natália Bueno, pela sua amizade, pela sua dedicação para com a educação, pela sua ajuda em vários momentos, pelo aprendizado que tive ao seu lado e, principalmente pela sua humanidade.

Às todas as professoras e professores da pós-graduação. Em especial, a Thaís Moura Tavares, pelas conversas, pelas palavras de apoio e pelas excelentes aulas; a Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, pela sua “queridice”, pelas ótimas aulas sobre Manuais Didáticos, pelo livro emprestado e pela ajuda quando precisei; A Andréa Gouveia pelas ótimas aulas de Financiamento da Educação.

Às professoras da banca de qualificação, Carmem Lucia Sussel Mariano e Adriana Dragone, pelo convite aceito, pelas ótimas contribuições dadas através de sugestões e/ou críticas nas quais possibilitaram lançar outro olhar à pesquisa. Também, pela ajuda no envio de materiais.

Agradeço ao meu amigo José Carlos Motta (Zé) pela nossa amizade construída na graduação, pelo seu incentivo e pelas nossas conversas otimistas em relação à educação.

Agradeço às professoras, diretoras e pedagogas pela disponibilidade e colaboração em participarem da investigação empírica desta dissertação.

As funcionárias da secretaria do PPGE, Sandra, Cíntia, Patrícia e Amanda, por toda a ajuda.

À Célia Escanfella, pela gentileza ao enviar-me sua dissertação. Mesmo sem nos conhecermos foi extremamente querida e “gente boa”.

Ao CNPQ, pela bolsa concedida, que permitiu minha dedicação “quase que exclusiva” ao mestrado.

RESUMO

Esta investigação teve como proposição apreender os discursos sobre os direitos das crianças e adolescentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental em uso, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010. Como arcabouço teórico-metodológico, contemplamos a teoria do sociólogo inglês John Brookshire Thompson, que oferece uma metodologia de análise crítica, a Hermenêutica de Profundidade (HP), bem como apresenta uma reformulação do conceito de ideologia a partir do cenário da cultura moderna com a emergência dos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o livro didático é considerado um artefato midiático pelo seu grande poder de circulação e de difusão. Dessa forma examinamos a trajetória da tríade: produção, difusão e apropriação dos livros didáticos e, concomitantemente de formas simbólicas veiculadas sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes em tais livros de Língua Portuguesa. A análise do contexto consistiu em revisão de literatura sobre o livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com ênfase na análise comparativa de duas etapas: Edital e o Guia do PNLD de 2010. No que se refere à infância e aos direitos das crianças o aporte teórico utilizado é dos Estudos Sociais sobre a Infância, que a concebem como uma construção social e a criança enquanto ator social. A infância é categoria relacional sendo significada pela relação estabelecida com o outro adulto. É categoria estrutural, similar as outras categorias sociais como, raça, gênero e classe. Para tanto, o trabalho de campo se deu em duas escolas da Região Metropolitana de Curitiba. A análise discursiva se deu em três momentos: 1º- entrevistas com professoras, diretoras e pedagoga; 2º- observação, gravação e transcrição de cinco aulas de Língua Portuguesa de uma turma do 5º ano. As aulas foram desenvolvidas em torno de dois textos presentes no livro didático de Língua Portuguesa (LDLP). O primeiro, sobre o Trabalho Doméstico Infanto-Juvenil e, o segundo, sobre o Estatuto da Criança e do/da Adolescente; 3º- análise qualitativa de dois livros didáticos, um sem uso por uma das escolas e o outro em uso. Dos livros, um é o Manual do/da Aluno/a e o outro é o Manual do/da Professor/a. A etapa de interpretação e reinterpretação consiste na síntese a partir da articulação dos resultados das três etapas analisadas. Identificamos algumas estratégias de construção simbólica ideológica, como o *silêncio* no Edital e no Guia do PNLD de 2010. Em ambos, não encontramos referências diretas às crianças, mas, sim, sub-representações das mesmas como sujeito de direitos que atuam nos espaços sociais, de forma que, no Guia, a condição prioritária da criança se concentra na atuação somente da criança aluno/a. O Edital preconiza que, para a construção da cidadania ocorra à contemplação, pelos livros didáticos, de vários atores sociais, no entanto refere-se apenas a grupos adultos, de forma que alçamos uma proposta de inserção de tais atores. Na análise das imagens, textos e personagens dos livros didáticos, o *silêncio* e a *naturalização* atuaram no sentido de ocultar e naturalizar as relações de dominação de adultos sobre crianças. A estratégia ideológica da *estigmatização* também foi identificada nos discursos dos livros referentes ao Trabalho Infanto-Juvenil, apresentando tal atividade como exclusiva da infância pobre e negra. Nos discursos da professora constatamos a estratégia do *deslocamento*, que atuou no sentido de dissimular fatores de âmbito dos direitos universais das crianças, como decorrentes do âmbito das “vontades pessoais”.

Palavras-chave: construção social da infância, livros didáticos, relação adulto-criança, relações de dominação, ideologia, políticas educacionais.

ABSTRACT

This investigation had the proposition to apprehend the speeches on the rights of children and adolescents in Portuguese language textbooks from the 5th grade of elementary school in use, indicated by National Textbook Program (PNLD) from 2010. As a framework theoretical-methodological, contemplate the theory of English sociologist John Brookshire Thompson, that offers a methodology of critical analysis, the depth hermeneutics (DH), as well presents a reformulation of the ideology concept from the scenario of modern culture with the emergency of the means mass communication. In that sense, the textbook is considered a media artifact by his great power of circulation and diffusion. Thus we examined the trajectory of the triad: production, diffusion and appropriation of textbooks and, concomitantly of symbolic forms expressed on the rights of children and adolescents in such Portuguese Language books. The context analysis consisted in review of literature on the textbook and the National Textbook Program (PNLD), with emphasis on comparative analysis from two steps: edictal and the guide of National Textbook Program (PNLD) 2010. With regard to childhood and to the rights of children the theoretical contribution utilized is the Social Studies about the childhood, that conceive as a social construction and the child while social actor. The childhood is the relational category being signified by the relationship established with another adult. It's structural category, similar with others social categories like a, race, gender and class. Therefore, the fieldwork occurred in two schools around the metropolitan region of Curitiba. The discursive analysis occurred in three times: First – Interviews with teachers, directors and pedagogues; second – observation, recording and transcription of five Portuguese Language classes from one class of 5th grade. The classes were developed around two texts presents in the Portuguese Textbook Language (LDLP). The first, about housework children and youth and, the second, on the Statute of the Child and of the Adolescent; 3th – qualitative analysis from two textbooks, one unused by one of the schools and another in use. From the two books, one is the student guide and another is the Teacher guide. The step of interpretation and reinterpretation consists in the synthase from the articulation of results in three analyzed stages. We identified some strategies of symbolic construction ideological, like the silence in the edictal and in the guide of National Textbook Program (PNLD) 2010. In both, we didn't find direct references to children, but, yes, sub-representations of the same as subjects of rights that working in social spaces, so that, in the guide, the priority condition of the child stay concentrated only in action of child student. The edictal preconize that, to the construction of citizen occurs the contemplation, by the textbooks, of various social actors, however refers only to the adult groups, so that we raise a proposal of insertion to such actors. In the analysis of images, texts and characters from textbooks, the silence and the naturalization acted in the sense of hide and naturalize the domination relations from the adults on children. The ideological strategy of stigmatization was also identified in the speeches of books related for the children and youth work, presenting such activity as exclusive in childhood poor and black. In the discourses of teacher we found the strategy of displacement, that served in the sense of conceal factors to the scope of universal rights of children, as elapsing in the scope of "personal wills".

Keywords: social construction of childhood, textbooks, adult-child relationship, domination relations, ideology, educational politics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1- ASPECTOS DOS CONTEXTOS SOCIAIS EM THOMPSON.....	26
QUADRO 2- MÉTODO DE ANÁLISE DISCURSIVA.....	29
FIGURA 1- FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA.....	30
QUADRO 3- MODOS GERAIS E ESTRATÉGIAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA.....	37
QUADRO 4- Nº DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ATUAIS.....	44
QUADRO 5- SÍNTESE DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS ESTABELECIDOS NA CONVENÇÃO.....	69
QUADRO 6- EDITORAS E OBRAS APROVADAS NO PNLD DE 2010.....	93
FOTOGRAFIA 1- LIVROS DIDÁTICOS SEM USO (ESCOLA I).....	109
FOTOGRAFIA 2- ESTRUTURA PARA ARMAZENAR LIVROS (ESCOLA I).....	112
FOTOGRAFIA 3- MANUAL DO/DA ALUNO/A: PROJETO CONVIVER.....	114
FOTOGRAFIA 4- REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NO LIVRO DIDÁTICO.....	123
FOTOGRAFIA 5- CRIANÇAS DE ALGUMAS ETNIAS.....	126
FOTOGRAFIA 6 - CAPA DO LIVRO PROJETO BURITI.....	129
FOTOGRAFIA 7- RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO.....	132
FOTOGRAFIA 8- RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO NO QUADRINHO.....	133
FOTOGRAFIA 9- RELAÇÃO INFÂNCIA E CONSUMO NO LD.....	135
FOTOGRAFIA 10- CRIANÇAS EM TRABALHO DOMÉSTICO.....	152
FOTOGRAFIA 11- OPINIÃO DA CRIANÇA A.....	161
FOTOGRAFIA 12- OPINIÃO DA CRIANÇA B.....	162

FOTOGRAFIA 13- OPINIÃO DA CRIANÇA C.....	164
FOTOGRAFIA 14- OPINIÃO DA CRIANÇA D.....	164
FOTOGRAFIA 15- OPINIÃO DA CRIANÇA E.....	165
FOTOGRAFIA 16- OPINIÃO DA CRIANÇA F.....	165
FOTOGRAFIA 17- TRABALHO INFANTO-JUVENIL NO LD.....	167

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Nº DE ALUNOS/AS BENEFICIADOS, INVESTIMENTO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PELO FNDE.....88

TABELA 2- Nº DE TURMAS E ALUNOS/AS EM 2010/2011/2012 DA ESCOLA I..89

TABELA 3- Nº DE TURMAS E ALUNOS/AS EM 2010/2011/2012 DA ESCOLA II.....90

TABELA 4- Nº DE OBRAS E TEMPO ESTIMADO DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO.....99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

AIC – Ano Internacional da Criança

ANDI – Agência de Notícias dos Direitos da Infância

ANPED-ORG – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BIBLIOTECA (FAE UNICAMP) – Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

COMDIPE – Coordenação Geral dos Estudos e Avaliação de Materiais

DC – Direitos das crianças

ECA – Estatuto da Criança e do/da Adolescente

EF – Ensino Fundamental

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HP – Hermenêutica de Profundidade

IBGE – Instituto Brasileiro

INL – Instituto Nacional do Livro

IPT – Instituto de Pesquisas Tecnológicas

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NEGRI – Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações não Governamentais

OINGs – Organizações Internacionais não governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PERIODICO CAPES – Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PNAE – Programa Nacional da Alimentação Escolar

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEB/MEC – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEER IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SCIELO-ORG –Scientific Electronic Library

TIJ – Trabalho Infante-Juvenil

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UI – Unidade de Informação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Criança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1: A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO	15
CAPÍTULO 1: O MÉTODO E A TEORIA	25
2.1: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE.....	25
2.2: ENFOQUE TRÍPLICE:	30
2.3: IDEOLOGIA.....	33
CAPÍTULO 2: APORTE TEÓRICO	43
2.1: CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA INFÂNCIA.....	45
2.2: PESQUISAS ATUAIS SOBRE A INFÂNCIA DE DIREITOS.....	55
2.3: CENÁRIO SOCIAL E POLÍTICO DA CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: SUJEITOS DE DIREITOS OU SUJEITOS A SEREM ENDIREITADOS?.....	62
2.4: INFÂNCIA À BRASILEIRA.....	71
CAPÍTULO 3: CONTEXTO PARTICULAR DO LIVRO DIDÁTICO	78
3.1: PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	83
3.2: GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EDITAL DO PNLD de 2010.....	91
3.3: CIRANDANDO PELO CAMPO A SER INVESTIGADO.....	106
CAPÍTULO 4: ANÁLISE FORMAL E RINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS	113
4.1: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: RESULTADOS	113
4.2: PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DE DADOS: RESULTADOS	139
4.3: DISCURSOS SOBRE OS DIREITOS DAS CRIANÇAS EM SALA DE AULA COM O USO DO LIVRO.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	181
ANEXOS	187

1 INTRODUÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO

O desenvolvimento desta dissertação está articulado com minhas¹ experiências construídas no âmbito da educação. Um caminho que foi iniciado com a minha inserção no curso de Magistério, no nível do Ensino Médio, fato que possibilitou a obtenção do meu primeiro trabalho como educadora no Maternal, Jardim I e Jardim II da Educação Infantil, em uma creche privada; e mais tarde, como professora nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal pública.

Nos desencontros e encontros que a vida nos proporciona, me afastei da escola como professora e iniciei a graduação em Artes Cênicas, que me permitiu, depois, trabalhar com apresentações de teatro, inclusive para crianças, tanto na escola, como em outros espaços sociais. Dessa forma, meu contato com a educação escolar, com a infância e com as crianças manteve uma continuidade.

Por essas inserções na escola, decidi realizar o curso de Pedagogia. E na época do estágio obrigatório, percebi o quanto era grande a fluência de discursos e práticas relacionados à infância (e associados com a raça, a etnia, o gênero, a classe, a sexualidade, a região e a deficiência) que circulavam nas salas de aula, e que nem sempre privilegiavam as vozes das crianças na relação pedagógica, bem como nas relações sociais, em geral. Ao contrário, a prevalência das vozes adultas era mais frequente. Situação essa que também me fez questionar e refletir sobre minha própria prática quando lecionava anteriormente. Afinal, sou professora e adulta.

A partir dessa percepção, como também pelo aprendizado compartilhado com algumas professoras – mulheres especiais – tracei como perspectiva pessoal e

¹ Utilizarei no início do texto a primeira pessoa do singular pelo fato de ser uma descrição da trajetória pessoal desta pesquisadora.

profissional a luta por uma grande causa: contribuir para o desenvolvimento de uma educação que enfrente as desigualdades sociais, de forma a objetivar uma educação não adultocêntrica, não sexista, não racista e não homofóbica. Esse é o motivo pelo qual direciono minha intenção acadêmica e, é por ele, o meu desejo de estar aqui.

Nessa direção, ao definir estudar a infância percebi que de alguma maneira eu poderia tratá-la juntamente com outras categorias, pois a infância é perpassada pela classe, raça, etnia, gênero, conforme explicita Jens Qvortrup (2002); Fúlvia Rosemberg (2003); Paulo Vinicius B. da Silva (2008)². Dessa forma, no decorrer da dissertação procurei elucidar possíveis associações entre tais categorias, seja por serem postuladas enquanto construção social ou, até mesmo, pela busca de percepções no confronto entre teoria e empiria.

Esta dissertação também se integra às investigações desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFPR), sob a orientação do Professor Dr. Paulo Vinicius Batista da Silva. As pesquisas do NEAB têm como proposição o estudo das relações raciais se dedicando na análise de discursos e práticas sociais que produzem e sustentem relações desiguais entre brancos/as e negros/as. Também se voltam à análise articulada com outros eixos de desigualdade social com a idade e também com o gênero e classe social, sendo exemplo as dissertações de Débora Cristina de Araújo (2009); José Antônio Marçal (2010); Marcolino de Oliveira Neto (2012); Sérgio Nascimento (2009); Tânia Pacífico (2011) e Wellington Oliveira dos Santos (2012).

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por ancorá-la na teoria de ideologia de John Brookshire Thompson³ (2009) e no método proposto pelo mesmo autor, a Hermenêutica de Profundidade (HP), que consiste em um referencial de

² Por minha preocupação política em utilizar uma linguagem de gênero adequada que contemple homens e mulheres em geral, utilizo a partir da dissertação de Débora Cristina de Araújo (2010), bem como de alguns estudos sobre gênero, o uso do nome completo de autores/as quando citados/as pela primeira vez, no intuito de desconstruir a linguagem predominantemente masculina nas ciências, e, sobretudo para dar visibilidade às mulheres autoras. Estudos pós-estruturalistas sobre gênero preconizam a possibilidade de “desconstrução” de certas lógicas enraizadas, tendo como uma delas a alteração por meio da linguagem, contemplando o genérico feminino. Ressaltamos também que alguns nomes completos poderão ser citados mais de uma vez em virtude de que, em alguns casos, poderão ser encontradas referências a mais de um autor/a.

³ Algumas pesquisas do NEAB utilizam o mesmo aporte teórico-metodológico (ARAÚJO, 2010; NASCIMENTO, 2009; NETO, 2012; SANTOS, 2012; PACÍFICO, 2011).

análise crítica para as pesquisas sociais. Nesta dissertação, a HP encontra-se acompanhada pelo Enfoque Tríplice, um enfoque específico que propõe ao pesquisador/a examinar de forma mais ampla a produção, difusão e recepção de formas simbólicas (discursos e práticas) (THOMPSON, 2009).

Thompson (2009, p. 79) define o conceito de **ideologia** destacando “[...] as maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer e sustentar* relações de dominação”. O estudo da ideologia implica na análise de formas simbólicas em contextos particulares, para verificar se ocorrem ou não relações assimétricas, ou seja, desiguais. Thompson (2009, p. 18) postula que as desigualdades não são derivadas somente das relações de classe, de forma que sinaliza outras relações pelas quais elas se manifestam, tais como as relações entre homens e mulheres, entre negros e brancos, entre aqueles que têm riqueza e propriedade e aqueles sem riqueza e propriedade. Sobre tais eixos de desigualdade, Rosemberg (1985) aponta as relações etárias entre adultos e crianças que, conforme a autora, tendem a ser sustentadas por dominação.

Nessa direção, o presente estudo se volta à análise dos discursos produzidos sobre os direitos das crianças em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do 5.º ano do Ensino Fundamental, buscando analisar se ocorrem relações de hierarquia etárias.

De início, a problemática da pesquisa consistia em analisar os discursos produzidos sobre a infância em Livros Didáticos de 5.º ano de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Todavia, em inserção na sala de aula, tive a oportunidade de sugerir à professora que desenvolvesse uma específica unidade do Livro Didático que se denominava “Eu ainda sou criança”, que comportava dois textos. O primeiro, referente ao “Estatuto da Criança e do/a Adolescente”, e o segundo, sobre o tema “Trabalho doméstico infantil, ainda é realidade no Brasil”. Com base nestes textos, a discussão que se apresentou *da* professora *para* as crianças manteve o foco exclusivamente em tais temáticas. As gravações e observações realizadas em sala de aula acabaram se concentrando na discussão dos dois textos do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP).

Assim sendo, os dados coletados/produzidos⁴ pelas transcrições, apontaram⁵ discursos remetentes ao âmbito dos “direitos” das crianças e adolescentes, com ênfase nas crianças, uma vez que as observações se deram em uma turma do 5.º ano, com crianças, em sua maioria, de 10 anos.

Dessa forma, o problema se constitui a partir das seguintes questões: *Quais discursos sobre os direitos da criança (DC) circulam no contexto particular de interpretação de mensagens do Livro Didático a partir da mediação realizada entre o seu uso e o discurso docente em interface com o discurso das crianças? Que usos têm sido feitos dos DC em aulas de Língua Portuguesa com o uso do LDLP? A inserção do tema dos DC no LDLP e na forma como é trabalhado em sala de aula serve para sustentar relações de dominação de adultos sobre crianças, podendo, portanto, ser considerado ideológico?*

Salientamos⁶ que, quando falamos sobre os direitos das crianças, encontram-se intrínsecas nesta discussão representações da infância que a elegem enquanto ator social, assumindo o estatuto de sujeito de direitos e, portanto, tendo a garantia dos direitos de provisão, proteção e os de participação, os quais foram preconizados pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989, conforme aponta Carmem Lúcia Sussel Mariano (2010).

Esta pesquisa se apoia nos Estudos Sociais da Infância que postula que crianças constroem cultura e história, pois participam ativamente nas relações e nas práticas sociais (JENS QVORTRUP, 2005, FULVIA ROSEMBERG, 1985; MANUEL J. SARMENTO, 2000). No entanto, alguns estudiosos/as da infância (ROSEMBERG, 2008; RÉGINE SIROTA, 2001), ao reconhecer e defender a participação das crianças, também apontam a existência de uma tensão entre os referidos direitos, uma vez que nestes estão “[...] subsumido o que tem sido considerado o ponto de

⁴ Conforme os apontamentos da Profª. Tânia Maria F. Braga, na banca de qualificação de Araújo (2010) os dados não são somente coletados, uma vez que, são também produzidos pelo/a próprio/a pesquisador/a, dessa forma, nos apropriamos de tal expressão.

⁵ As sugestões da banca de qualificação encaminharam a estas definições para a continuidade desta pesquisa.

⁶ A partir desse momento, a linguagem utilizada será no plural, em virtude de que a pesquisa sai do âmbito pessoal e adentra numa elaboração entre orientador, pesquisadora e demais sujeitos envolvidos na pesquisa.

clivagem no que diz respeito ao reconhecimento de novos direitos à infância e a mudança paradigmática da representação da infância” (MARIANO, 2010, p. 69).

Sob essa perspectiva, uma questão que se relacionava a um dos objetivos específicos consistia em dar visibilidade às vozes das crianças, para captar suas perspectivas quanto aos DC veiculados pelo LDLP. Todavia, pelo discurso que emergiu das transcrições percebemos certa supremacia da fala da professora em relação à fala das crianças, havendo pouca inserção das falas destas, de modo que não foi possível captar impressões consistentes advindas das crianças. Por esse motivo, a análise desta dissertação teve como foco os discursos proferidos pela professora a partir do uso do LD em sala de aula. No entanto, com a preocupação em contemplar também a criança como sujeito participante da investigação (SARMENTO; PINTO, 1997), analisamos sete registros fotográficos referentes a uma atividade do Livro Didático indicada pela professora para ser feita em casa, contendo questões sobre um dos textos trabalhados em sala.

A discussão que transita nesse campo emprega a ideia de infância e da adolescência entendidas como construção social e categoria de análise para a compreensão de desigualdades sociais (ROSEMBERG, 1985; SILVA, 2008). A **infância** é entendida enquanto uma condição na qual é constituída pela vivência com outras gerações e, a partir disso, é muitas vezes significada por olhares externos, sendo, portanto, uma categoria relacional de tipo geracional. À medida que a infância exprime o envolvimento com o “outro”, a relação social depende deste “outro” (adulto/a) para se corporificar, adquirindo, portanto, significação na interação com a sociedade adulta. Ao mesmo tempo em que é falada, a infância é construída pelo referencial que ela ainda não é, o referencial adulto (ROSEMBERG, 1985).

Rosemberg (2003) explicita que a infância encontra-se imbricada pelas categorias de classe, etnia, gênero e raça, sendo as duas últimas entendidas como construção social. Convém ressaltar que a relação entre as categorias idade, gênero, raça e classe compõem uma relação complexa, pois “[...] ocorrem descontinuidades, rupturas e alterações das influências dos campos originais de gênero, raça, idade ou classe” (SILVA, 2005, p. 04). Silva, que analisou as relações entre brancos e negros, postula que estudar as relações raciais é lidar com parte dessa complexidade (SILVA, 2005). Consideramos, de forma igual, portanto, que estudar as relações de idade também é lidar com parte de um campo complexo.

Por definições, que se posicionam contrárias à ideia essencialista e biologista de certas determinações sociais, entendemos também que a “idade” constitui-se enquanto categoria na qual é (re)significada por um processo de transformação social e histórica (ROSEMBERG, 1985, 1996).

A partir do exposto, salientamos que infância e criança são expressões distintas conceitualmente, no sentido de que a *infância* é “[...] a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional” (SARMENTO, 2005, p. 371; QVORTRUP, 2002), e que, independente do grupo etário a qual pertence, deve ser considerado/a um ator social, que, portanto, possui pertencimento a uma classe, a uma etnia, a uma raça, a um gênero. Dizer que a infância é geracional implica em posicionar em um plano simbólico e estrutural a relação estabelecida entre crianças e adultos/as. Dessa forma, utilizaremos os termos infância e criança de forma complementar com o intuito de garantir tal sentido.

Considerando o conceito de infância, Sarmiento (2005, p. 364 e 365) esclarece que,

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que aparece como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica [...] o impacto que sofre das políticas sociais; os efeitos que recebe e que produz nos movimentos de longo curso e na sustentabilidade dos sistemas constitutivos do Estado-Providência; a afectação específica do produto e a respectiva distribuição; o envolvimento nas relações de produção e de consumo etc.

As culturas produzidas pela infância são produzidas no social e constituídas historicamente sendo, dessa forma, resignificadas pelo movimento da própria história, pela qual altera as condições sociais em que vivem as crianças, de tal modo que orienta as possibilidades de interações delas com o mundo, ao mesmo tempo em que institui a infância enquanto produtora cultural (SARMENTO, 2002). Sob esse prisma, podemos dizer que no preâmbulo dos discursos e práticas entre crianças e adultos, as crianças produzem cultura por meio de manifestações de seus quereres e de suas opiniões, os quais são entendidos como maneiras particulares de

significarem o mundo, e que se configuram em maneiras diferenciadas de os/as adultos/as atribuírem significados aos seus mundos (SARMENTO, 2002).

Nesta pesquisa, que tem como objetivo central analisar os discursos sobre os DC consideramos relevante explicitar a discussão sobre o termo Analisar.

A dissertação de Vanessa Monteiro Bizzo (2008), se apoiando nas falas de Rosemberg nos seminários de metodologia na PUC-SP, postula que “[...] o verbo, na formulação do objeto explicita a ação do(a) pesquisador(a) e o verbo analisar pode ser uma ‘vala comum’, apelando por precisão” (BIZZO, 2008, p. 13). Dessa forma, analisar⁷ implica, portanto, em *descrever e interpretar*. No caso desta dissertação, implica descrever e interpretar os discursos sobre os direitos das crianças produzidos no contexto particular do **Livro Didático** (LD) em uso na sala de aula.

Partindo do exposto, explicitamos os objetivos específicos desta dissertação:

- Analisar o Guia de Livros Didáticos 2010 de Língua Portuguesa e o Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas para o Programa Nacional do LD (PNLD) de 2010;
- Analisar os discursos sobre os direitos das crianças produzidos em sala de aula a partir do uso do LDLP;
- Descrever e interpretar os discursos (formas simbólicas) sobre os direitos das crianças em três LDLP: dois livros destinados aos alunos/as e o Manual do/a Professor/a.

A pesquisa empírica se desenvolveu em duas escolas na Região Metropolitana de Curitiba. Na primeira realizamos entrevista de cunho exploratório com a diretora e três professoras do 5.º ano. Na segunda realizamos entrevista com a pedagoga, diretora, como também a observação de seis aulas de Língua Portuguesa, com a gravação de cinco delas.

Para tanto, o estudo vai ao encontro com as investigações que se reportam a discutir as relações que se consolidam no espaço escolar, dentre elas e, em especial, os usos⁸ que têm sido feito do LDLP por professores/as e alunos/as

⁷ Esse mesmo sentido do verbo é encontrado em outras pesquisas (MARIANO, 2010; SILVA, 2005, entre outros/as), orientadas por Fúlvia Rosemberg.

⁸ O termo “uso” pode ser entendido como as relações que professores/as e alunos/as (re)estabelecem com os Livros Didáticos em seus cotidianos escolares, implicando no uso constante

(ALAIN CHOPPIN, 2004; BARBARA FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993), uma vez que se configura enquanto um dos elementos principais que constituem a cultura escolar (JEAN CLAUDE FORQUIN, 1993; ANDRÉ CHERVEL, 1990) e, sobretudo, um meio de comunicação que veicula por meio dos textos, imagens, desenhos, fotos e personagens, significados sobre a infância.

Consideramos que, nesse processo de (re)produção de significados, as formas de atuação de professores/as e crianças no cotidiano escolar resignificam a prática educativa, inclusive a partir do próprio uso do LD, havendo, portanto, não somente uma reprodução, mas, sobretudo, uma produção de significados. No entanto, podemos dizer que ao resignificar ocorre uma tendência a certos *modos gerais e estratégicas ideológicas*, que se caracterizam ideológicos quando mantêm desigualdades (THOMPSON, 2009).

Qvortrup (2002) salienta a necessidade de o/a pesquisador/a que investiga a infância **estudá-la pelo seu próprio mérito**, o que significa pesquisá-la a partir dela mesma, sobretudo pelo que a infância é, no sentido de buscar a perspectiva das crianças (QVORTRUP, 2002) por meio do ouvir e do perceber, para descrever e interpretar o universo da criança em **relação** ao do adulto. Estudar a criança implica concebê-la enquanto “[...] ser humano e pessoa por mérito próprio” (QVORTRUP, 2002, p. 06), é retirá-la de um lugar comum onde só é apercebida junto ao adulto e centralizá-la no cenário social.

Sob essa perspectiva é que focamos nosso olhar na direção de compreender o lugar conferido à **criança** sob o estatuto de **sujeito de direitos**, através dos discursos produzidos pelo uso do LDLP.

Assim, no **primeiro capítulo, Teoria e Método**, esboçamos o arcabouço metodológico proposto por Thompson (2009), o método da Hermenêutica de Profundidade (HP), composto de três fases: análise de contexto, análise formal ou discursiva e (re)interpretação da ideologia. Posteriormente tratamos sobre o Enfoque Tríplice como um enfoque específico para se analisar os mecanismos de organização dos meios de comunicação de massa na atualidade. Por último, explicitamos a reelaboração do conceito de ideologia proposto pelo autor. A proposta das fases da HP compõe a estrutura da dissertação, sendo o segundo

do LD para nortear as aulas, bem como no não uso (desuso) deste material (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993).

capítulo e o terceiro compostos da análise de contexto empreendida; enquanto no quarto capítulo e nas considerações finais estão a análise formal e interpretação da ideologia.

No **segundo capítulo, Construção Social e Histórica da Infância**, apresentamos os aportes teóricos que concebem a criança enquanto ator social, os quais evocam a criança sob o estatuto de sujeito de direitos (ROSEMBERG, 1985, 1996, 1999, 2010; MARIANO, 2010; QVORTRUP, 2002; SILVA, 2008). Para isso, nos adentramos na discussão sobre três marcos legais (MARIANO, 2010) que estabelecem, a partir da metade do século XX, os direitos para as crianças: a Convenção Internacional sobre os direitos da criança, de 1989; a Constituição Federal de 1988; e o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA) de 1990, com ênfase, neste último, em virtude de que, na pesquisa empírica desta dissertação, a discussão sobre o ECA e o trabalho infantil norteou as aulas observadas. Frisamos, dessa forma, a partir da consideração de Rosemberg e Mariano (2010), que tais marcos, no âmbito jurídico nacional são considerados os mais relevantes e inovadores sobre os direitos das crianças e adolescentes, se constituindo, portanto, como “[...] peças-chave no debate sobre a construção da agenda de políticas para a infância e adolescência brasileiras” (MARIANO, 2010, p. 14).

O **terceiro capítulo, O Contexto Particular do Livro Didático**, faz parte do contexto sócio-histórico proposto por Thompson (2009) e aborda os pressupostos teóricos que apoiam a discussão sobre o Livro Didático, como também sobre o funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entendido enquanto política educacional. Posteriormente, apresentamos uma descrição sucinta dos discursos veiculados sobre a criança e seus direitos, no Edital/2010, que objetiva a inscrição de obras didáticas, bem como no Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP) de 2010, destinado a professores/as para auxílio na escolha do LD. Apresentamos também imbricados nesta discussão alguns dados empíricos extraídos de entrevistas realizadas com professoras sobre o Livro Didático (LD) e os critérios apontados por estas no processo de escolha do livro. Por fim, expomos uma breve descrição quanto aos discursos sobre os DC implicados no LDLP do/a aluno/a e no Manual do/a Professor/a destinados ao 5.º ano do Ensino Fundamental (EF).

O **quarto capítulo, Análise de Formas e Reinterpretação das Formas Simbólicas**, se dedica à análise das formas simbólicas veiculadas pelo uso do LD

em sala de aula, em relação aos discursos dos direitos da criança. Nele são descritos a inserção no contexto da sala de aula, bem como o processo de transcrição das aulas gravadas e observadas apoiadas no uso do LDLP. Em seguida, apresentamos uma interpretação do caráter ideológico dos resultados despontados em decorrência de toda a análise.

2 O MÉTODO: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE, ENFOQUE TRÍPLICE E IDEOLOGIA

Caracterizar um ponto de vista como ideológico é, tem-se a impressão, já criticá-lo implicitamente, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico.

John B. Thompson (2009, p. 14)

Este capítulo explicita os pressupostos teóricos metodológicos elaborados por Thompson (2009), nos quais esta dissertação está ancorada⁹. Primeiro, nos adentramos na apresentação sobre o método da Hermenêutica de Profundidade (HP) enquanto uma proposta relevante de análise política, bem como um suporte profícuo para análise da ideologia na atualidade. Em seguida, explicitamos o enfoque tríplice recomendado pelo autor para uma análise mais ampla do funcionamento do processo de produção, difusão e recepção de mensagens perpassadas pelos meios de comunicação de massa, que nesta pesquisa tem como objeto o Livro Didático. Abordamos também a discussão que o autor levanta sobre a problemática que o conceito de ideologia adquiriu em seu percurso histórico. Imbricado a essa discussão, discorreremos sobre sua reelaboração teórica sob uma perspectiva crítica do conceito de ideologia. Intercalamos, no decorrer do texto, pesquisas brasileiras fundamentadas nos mesmos pressupostos teóricos.

2.1 HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

⁹ Na defesa da dissertação de Neto (2012), do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR), o Professor Dr. Paulo Vinicius Batista da Silva (orientador de ambas as pesquisas) ressaltou que por haver pouca difusão da teoria de John B. Thompson no âmbito acadêmico, torna-se interessante a produção de um capítulo destinado somente à elucidação das proposições elaboradas pelo autor. A importância se faz ao direcionar o/a leitor/a a uma leitura contínua de sua teoria para uma melhor compreensão.

O método preconizado por Thompson (2009) consiste em um referencial prático de (re)interpretação de análise das formas simbólicas. Tem como princípio a interpretação da doxa, isto é, “[...] a hermenêutica da vida cotidiana” (THOMPSON, 2009, p. 363). Significa o desvelamento das ideias e dos pontos de vista partilhados pelas pessoas que compõem o mundo social. No entanto, o autor chama a atenção ao/à analista para o cuidado no momento da análise, de não se centrar somente no cotidiano das relações, podendo haver o risco de promover uma investigação parcial. Nesse delineamento, “[...] a preocupação exclusiva com a interpretação da doxa é tão enganadora como o erro de não se tomar em conta essa dimensão” (THOMPSON, 2009, p. 364). Dessa forma, sugere que se deve ultrapassar tal análise com o intuito de observar outros aspectos das formas simbólicas, pois estas são produzidas e entendidas pelas próprias pessoas que as produzem, mas “[...] são também construções que são estruturadas de maneira definidas e que estão inseridas em condições sociais e históricas específicas” (THOMPSON, 2009, p. 365). Portanto, com o intuito de considerar aspectos outros das formas simbólicas, Thompson (2009) sinaliza três fases da HP para ajudar no processo: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação.

A **análise sócio-histórica** pode ser definida como uma fase que se destina a “[...] reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (THOMPSON, 2009, p. 366). Pode ser descrita como a fase inicial de análise das formas simbólicas. O autor esclarece que os contextos sociais possuem características específicas e, por isso, os aspectos citados abaixo devem ser considerados.

Análise sócio-histórica	Situações espaço-temporais: produção e recepção das formas simbólicas
	Campos de interação: espaços sociais
	Instituições sociais: regras, recursos, práticas e ações
	Estrutura social: identificação das assimetrias
	Meios técnicos de transmissão

QUADRO 1 - ASPECTOS DOS CONTEXTOS SOCIAIS
FONTE: Thompson (2009, p. 366-368).

Primeiramente, analisar “[...] as situações *espaço-temporais* específicas em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas” (THOMPSON, 2009, p. 366).

Outro aspecto consiste que as formas simbólicas estão inseridas em *campos de interação*, ou seja, um espaço configurado de posição social que determina as relações interpessoais bem como o acesso às oportunidades. O autor salienta ainda:

Na consecução de cursos de ação dentro de campos de interação, as pessoas empregam vários tipos e quantidades de recursos ou “capital” disponível a elas, assim como uma variedade de regras, convenções e “esquemas” flexíveis. Esses esquemas não são regras muito explícitas e claramente formuladas, mas estratégias implícitas e tácitas. Eles existem na forma de conhecimento prático, gradualmente inculcado e continuamente reproduzido nas atividades comuns da vida quotidiana (THOMPSON, 2009, p. 366 e 367).

Outro fator que se destina às *instituições sociais* – as quais são compreendidas como um conjunto de recursos e regras, juntamente com as relações sociais que são estabelecidas pelos mesmos – é analisar também as práticas e as ações das pessoas que atuam a favor e no interior de tais instituições. Thompson (2009) distingue essa análise da de *estrutura social*, que se refere às assimetrias que de modo relativo são estáveis, “[...] que caracterizam as instituições sociais e os campos de interação” (THOMPSON, 2009, p. 367).

Para finalizar a discussão sobre essa fase, Thompson (2009, p. 368) define que *os meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão* precisam ser analisados por conta de que as formas simbólicas são “[...] intercambiadas entre pessoas e implicam necessariamente algum meio de transmissão [...]”.

Sobre o discurso em Thompson (2009), Silva expressa que “[...] as instâncias do discurso estão sempre situadas em circunstâncias sócio-históricas particulares, mas apresentam características e relações formais que podem ser analisadas formalmente” (SILVA, 2005, p. 38).

A **análise formal ou discursiva** é denominada por Thompson (2009) pela análise das particularidades do discurso. Compreendida como uma forma de análise que tem interesse na estrutura interna das formas simbólicas, suas características, como também suas relações, Thompson (2009, p. 369) define que:

Formas simbólicas são os produtos de ações situadas que estão baseadas em regras, recursos, etc., disponíveis ao produtor; mas elas são *também* algo mais, pois elas são construções simbólicas complexas, através das quais algo é expresso ou dito.

Por isso, da mesma forma que na análise sócio-histórica, a análise formal ou discursiva necessita ser conduzida por outros tipos de análise para auxiliar a investigação. Para o autor, um dos mais utilizados denomina-se *análise semiótica*, entendida como o exame “[...] das relações entre os elementos que compõem a forma simbólica, ou o signo, e das relações entre esses elementos e os do sistema mais amplo, do qual a forma simbólica, ou o signo, podem ser parte” (THOMPSON, 2009, p. 370). O autor esclarece que nesse tipo de análise é discutida a consistência das imagens e palavras, mas também a estrutura das expressões linguísticas e as relações do discurso. Chamando de análise discursiva, Thompson (2009, p. 371) aponta que o seu objeto envolve “[...] casos concretos da comunicação do dia-a-dia, uma conversa entre amigos, uma interação na sala de aula, um editorial jornalístico, um programa de televisão”.

Esse momento da HP é de extrema relevância para esta pesquisa, uma vez que o foco da análise é a observação de discursos produzidos sobre os direitos da criança em situação de sala de aula, mediados pelo uso do Livro Didático de Língua Portuguesa.

Apresentamos, a seguir, um quadro com os métodos de análise discursiva propostos por Thompson (2009). Segundo Silva (2005), em tais métodos não está inclusa a análise de conteúdo, dessa forma acrescentamos ao quadro o conceito da análise fundamentada em Laurence Bardin (1985), Fúlvia Rosemberg (1981) e empregada por Paulo V. B. da Silva (2005). Ainda para Silva (2005, p. 39), a análise de conteúdo é entendida enquanto um “[...] conjunto de procedimentos que deve ser posto a serviço de objetos de estudo e teorias”. Abaixo, segue o quadro:

Análise semiótica	
	Análise da conversação: estudo das interações linguísticas em situações concretas, com o foco em sua organização
	Análise sintática: preocupação com a gramática ou sintaxe no discurso do cotidiano. De modo que contribui para mostrar como o significado é construído discursivamente

Análise discursiva	Análise narrativa: uma narrativa pode ser entendida como uma sequência de fatos. Um exemplo é a história contada contendo personagens e enredo. Procura pelos “[...] efeitos narrativos específicos que operam dentro de uma narrativa particular, ou elucidar seu papel na narração da história”
	Análise argumentativa: seu objetivo “[...] é reconstruir e tornar explícito os padrões de inferência que caracterizam o discurso”. Útil para análise de discursos políticos
	Análise de conteúdo: “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1985, p. 38)

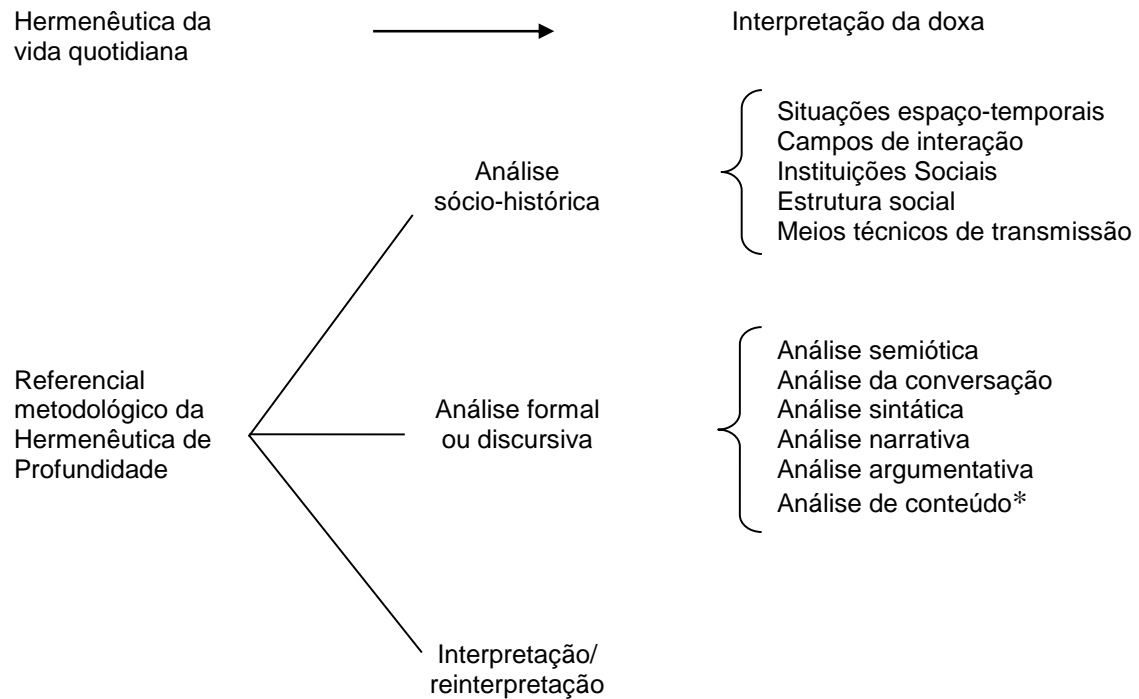
QUADRO 2 - MÉTODOS DE ANÁLISE DISCURSIVA

FONTE: Thompson (2009, p. 369-374), adaptado pela autora (2012).

Como terceira fase da HP, Thompson apresenta a **interpretação/reinterpretação**. Esta fase é facilitada pela anterior num sentido complementar, mas diferente dela. “A análise discursiva procede por análise e, a interpretação, por síntese” (SILVA, 2005, p. 39). Por meio desta fase ocorre a associação dos resultados da análise sócio-histórica e discursiva. A fase da interpretação auxilia o/a analista a olhar os significados produzidos sobre seu contexto de produção e recepção de uma forma nova, pois permite ir além deles. Ao mesmo tempo também é um processo de reinterpretação em virtude de que “[...] as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico” (THOMPSON, 2009, p. 376). Nesta fase, projetamos um significado que pode se desviar do significado construído pelas pessoas que constituem o contexto sócio-histórico. O autor comenta que tal processo pode ser arriscado e com muitos conflitos pelo fato de que é intrínseco a ele o próprio conflito. Por isso, os métodos não podem atuar de maneira isolada, pois o/a analista corre riscos de ser induzido/a pela *falácia do internalismo*. Para Thompson (2009) a falácia do internalismo norteia as análises parciais que não se referem ao contexto sócio-histórico, bem como aos processos cotidianos que configuram formas simbólicas. Explicitando sobre a relevância da HP:

A metodologia da HP nos possibilita fazer uso de métodos particulares de análise e ao mesmo tempo alerta-nos sobre seus limites e suas falácias subjacentes. São um esquema intelectual para um movimento de pensamento que demonstra as características distintas das formas simbólicas, sem cair nas armadilhas gêmeas do internalismo ou do reducionismo (THOMPSON, 2009, p. 377).

A seguir, esboçamos o esquema do desenvolvimento metodológico da HP, composta por três específicas fases, nas quais devem ser percebidas enquanto “[...] dimensões analiticamente distintas de um processo interpretativo complexo” (THOMPSON, 2009, p. 395).



* A análise de conteúdo é proposta por Rosemberg (1975) e Bardin (1975).

FIGURA 1 - FORMAS DE INVESTIGAÇÃO HERMENÊUTICA
FONTE: Esquema de Thompson (2009, p. 395).

Passamos a discutir agora o Enfoque Tríplice proposto pelo autor.

2.1.1 Enfoque Tríplice

Thompson discute uma das principais características da comunicação de massa: a ruptura entre a produção e recepção das formas simbólicas. Salienta que há uma produção imensa das instituições de comunicação (produtoras) para pessoas (receptoras) que não participam da produção e da transmissão de tais formas. O autor sinaliza que na mediação dessas permeia “[...] um fluxo de

mensagens de mão única, do produtor ao receptor” (THOMPSON, 2009, p. 392), em que a capacidade de interferência do receptor/a é restrita. No caso desta pesquisa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é entendido enquanto política educacional, sendo responsável pela veiculação de Livros Didáticos (meios de comunicação que transmite formas simbólicas), que chegam aos receptores alunos/as, os/as quais não participam de sua produção (ROSEMBERG, 1985), muito menos de sua escolha (aprofundado no capítulo 3).

Para uma aproximação das formas simbólicas conduzidas pelos meios de comunicação de massa, Thompson elabora o enfoque tríptico, contendo três aspectos, que se relacionam com as fases da HP. Thompson chama a atenção ao fato de que cada aspecto não pode ser analisado separadamente, sobretudo por que implicaria uma investigação singular e limitada. O estudo da comunicação de massa consiste na profícua relação dos resultados obtidos, “[...] mostrando como os vários aspectos se alimentam e se iluminam mutuamente” (THOMPSON, 2009, p. 392). Os aspectos são os seguintes:

Produção e transmissão ou difusão das formas simbólicas: significa “[...] o processo de produção das formas simbólicas e de transmissão e distribuição via canais de difusão seletiva” (THOMPSON, 2009, p. 392). Tal processo está inserido em condições sócio-históricas específicas e envolvem acordos particulares. Dessa forma “[...] as características das instituições dentro das quais as mensagens comunicativas são produzidas e através das quais elas são transmitidas ou difundidas a receptores potenciais” (THOMPSON, 2009, p. 393). Segundo o autor, com esta análise podem ser investigados: o controle inserido nas instituições de comunicação; as relações existentes entre instituições e as organizações responsáveis pelo produto dos meios de comunicação; as técnicas aplicadas à produção e transmissão; a admissão de pessoas para trabalhar na comunicação; os procedimentos diários realizados por estas pessoas, “[...] desde o escrever até editar, filmar montar o roteiro, levantar fundos [...]” (THOMPSON, 2009, p. 393). Outro ponto relevante consiste na elucidação da

[...] percepção das pessoas envolvidas na produção e transmissão das mensagens, isto é, as maneiras como eles entendem o que estão fazendo, o que estão produzindo e o que estão tentando conseguir. Essa interpretação da compreensão quotidiana, da “doxa”, pode ajudar a ilustrar as regras e pressupostos sobre a audiência e suas necessidades, interesses e capacidades. Essas regras e pressupostos são parte das

condições sociais e códigos, sobre os quais os profissionais de mídia se apoiam na produção e transmissão das mensagens. Junto com outros aspectos do contexto sócio-histórico, essas condições e códigos tanto facilitam, como limitam, os processos de produção e transmissão, possibilitando assim que as mensagens sejam produzidas e transmitidas como uma construção simbólica significativa (THOMPSON, 2009, p. 393).

Construção da mensagem dos meios de comunicação: estas mensagens estão estruturadas de vários modos, “[...] são construções simbólicas complexas que apresentam uma estrutura articulada” (THOMPSON, 2009, p. 392). Este aspecto está relacionado com a análise formal ou discursiva, sobretudo porque consiste na análise da estrutura interna das mensagens. O que significa o exame de palavras, de imagens, a sequência destas, os programas de televisão, a linguagem utilizada, bem como

[...] a estrutura da narração ou argumento; o quanto a estrutura narrativa ou argumentativa dá lugar a subenredos, à digressão ou discordâncias; o uso de efeitos especiais, como retrospectivas (flashbacks) e sobreposição de sons; as maneiras como a tensão narrativa se combina com características como humor, sexualidade e violência; as interconexões entre programas que fazem parte de uma sequência finita ou aberta; e assim por diante (THOMPSON, 2009, p. 394).

Recepção e apropriação das mensagens dos meios: as mensagens são recebidas por várias pessoas situadas em específicos contextos que, para compreender tais mensagens, empregam disponíveis recursos para adicioná-las em seus cotidianos. Da mesma forma que no primeiro aspecto, neste terceiro Thompson aponta também a realização da análise sócio-histórica e etnográfica. Esclarecendo que na primeira examinamos as condições sociais e circunstâncias diferenciadas em que as mensagens são recebidas pelas pessoas. As circunstâncias compreendem:

[...] em que contextos, com que companhia, com que grau de atenção, consistência e comentários, as pessoas leem livros, assistem televisão, escutam música, etc.? As condições socialmente diferenciadas seriam, como a recepção das mensagens varia de acordo com situações como classe, gênero, idade, etnia, situação geográfica do ouvinte? (THOMPSON, 2009, p. 394).

Sobre a análise sócio-histórica, Thompson (2009, p. 394) postula que a mesma auxilia a

[...] realçar as regras e pressupostos que os receptores acrescentam às mensagens, e através dos quais eles entendem esses significados da maneira que o fazem. Isso pode também ajudar a agravar as consequências que a comunicação tem para as pessoas que as recebem, incluindo suas consequências no que se refere às relações de poder em que essas pessoas estão inseridas.

Thompson aponta a inter-relação dos fatores apresentados quando assinala a inclusão do aspecto da interpretação do caráter ideológico das mensagens.

No enfoque que será apresentado, percebemos como tais aspectos da comunicação e as fases da HP devem estar imbricados no momento de análise. O processo metodológico permite primordialmente a compreensão para o/a analista da forma pela qual os significados são mobilizados, podendo tais significados atuar em circunstâncias determinadas de modo a “[...] estabelecer e sustentar relações de dominação”.

Pois o que essas relações de dominação são, e se esse significado serve para mantê-las ou miná-las, para firmá-las ou destruí-las, são questões que podem ser respondidas somente através da junção da produção/transmissão e construção das mensagens às maneiras como elas são recebidas e apropriadas pelas pessoas inseridas dentro de contextos sócio-históricos específicos (THOMPSON, 2009, p. 396).

Dessa forma, a pesquisa busca apreender se os discursos sobre os direitos das crianças e adolescentes produzidos pelo LDLP em uso em sala de aula são ideológicos na concepção de Thompson (2009).

2.1.2 Ideologia

Em sua reformulação do conceito de ideologia, Thompson (2009) propõe uma concepção crítica, a partir da concepção que denomina latente em Marx, no que se refere às relações de dominação. A dominação, para o autor se estabelece entre os grupos por meio da acessibilidade de certos recursos por determinados grupos sociais *versus* a desapropriação de poder de um grupo simbolicamente

“subordinado”. Em sua concepção, acrescenta à análise: “[...] para o entrecruzamento das formas simbólicas com as relações de poder” (SILVA, 2005, p. 26). Diferentemente de Marx, enfatiza que as desigualdades não se derivam apenas das relações de classe, mas também de outras, como “[...] entre homens e mulheres, entre um grupo étnico e outro, ou entre estados-nação hegemônicos e outros estados-nação localizados à margem do sistema global” (THOMPSON, 2009, p. 78). Neste caso, acrescentamos aqui, as relações etárias, uma vez que Thompson não as menciona.

Pedrinho Guareschi (2003) explicita que é relevante sublinhar a diferença em Thompson (2009) entre dominação e poder. De modo que,

Poder é tomado como uma qualidade, como uma característica, ou uma capacidade pessoal [...]. Toda pessoa, ou grupo, que pode fazer alguma coisa, tem poder. Já a dominação é uma relação, isto é, necessita de outro para existir. No caso da ideologia, como tomada aqui, ela é uma relação de dominação, através da qual se expropriam qualidades, capacidades, de outras pessoas (GUARESCHI, 2003, p. 62, grifos do autor).

Para o autor, a ideologia em Thompson (2009) se constitui enquanto uma prática, longe de ser uma prática qualquer, mas “[...] que serve para criar, ou manter, relações assimétricas, desiguais, injustas” (GUARESCHI, 2003, p. 60). Assim, pode haver várias relações de dominação¹⁰. O autor salienta que em Thompson (2009) há uma concepção crítica de ideologia pelo fato de o autor dar atenção às formas simbólicas, uma vez que estas podem mobilizar os sentidos e sustentar relações de dominação. Thompson (2009, p. 79) entende enquanto formas simbólicas

[...] um amplo espectro de ações e falas, imagens e textos, que são produzidos por sujeitos e reconhecidos por ele e outros como construtos significativos. Falas linguísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas, são cruciais a esse respeito.

Preocupando-se com o aspecto “contextual” das formas simbólicas, o autor menciona que elas estão inseridas em contextos sociais estruturados e, portanto, as

¹⁰ Guareshi (2003) fornece como exemplos de dominação: a dominação econômica, que expropria o poder de outras pessoas; a dominação política, que expropria o poder de alguém de ser participativo; a dominação racial, onde há exploração de alguém pelo fato de ser de outra raça e; a dominação religiosa, que expropria o transcendente, tornando-se invasivo e tirando proveito das pessoas.

peessoas que vivem nesses contextos possuem diferenciadas formas de apropriação e de acesso aos recursos oferecidos. Sobre tal consideração, o autor declara:

A localização social das pessoas e as qualificações associadas a essas posições, num campo social ou numa instituição, fornecem a esses indivíduos diferentes graus de “poder”, entendido neste nível como uma capacidade conferida a eles socialmente ou institucionalmente, que dá poder a alguns indivíduos para tomar decisões, conseguir seus objetivos e realizar seus interesses. Podemos falar de “dominação” quando relações estabelecidas de poder são “sistematicamente assimétricas”, isto é, quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito (THOMPSON, 2009, p. 80).

Os fenômenos simbólicos são tratados como ideológicos somente em contextos particulares. Portanto, “[...] não são intrinsecamente ideológicos, mas devem ser analisados em contextos sócio-históricos específicos” (SILVA, 2005, p. 26), para se examinar se tendem a sustentar ou não relações de dominação. Para o/a analista social, Thompson (2009) salienta que um problema só é respondido quando se analisa a conexão entre sentido e poder em particulares contextos. Não significa necessariamente determinar se há um caráter falso ou verdadeiro nos fenômenos que sustentam relações de dominação. Antes, a análise da ideologia deve se preocupar em como as formas simbólicas, em contextos particulares, produz e/ou sustenta relações de desigualdade (THOMPSON, 2009). Sob esta perspectiva, “[...] a ideologia se ocupa mais dos conflitos no campo dos significados do que com os próprios significados. A mobilização de significados para manter desigualdades sociais ocorre em diferentes planos” (SILVA, 2005, p. 26). Portanto, conceitua a ideologia,

[...] em termos das maneiras como o sentido, mobilizado pelas formas simbólicas, serve para *estabelecer* e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2009, p. 79).

Nesse sentido, a análise desta dissertação também busca apreender se os discursos e práticas do LDLP em uso produzem e/ou sustentam relações de

dominação de adultos sobre crianças por meio dos sentidos atribuídos as formas simbólicas.

Um fator relevante, considerado na teoria de Thompson (2009), se refere aos meios de comunicação. Por ocorrer um aumento da circulação das formas simbólicas como consequência da grande propagação da mídia nas sociedades modernas, tal acontecimento não pode ser deixado de lado nas pesquisas científicas que abordam a ideologia. Essa grande propagação dos meios midiáticos, Thompson (2009) nomeia de “mídiação da cultura moderna” (THOMPSON, 2009). Nessa perspectiva, o Livro Didático se configura como um artefato midiático, uma vez que tem grande poder de circulação, podendo através de sua produção, circulação e apropriação produzir formas simbólicas que podem “estabelecer” e/ou “sustentar” relações de dominação.

Thompson (2009), ao elaborar sua teoria, nos apresenta de forma sistemática um quadro que explicita os modos gerais de operação da ideologia. Associado a eles encontramos algumas estratégias típicas de construção simbólica ideológica. O autor enfatiza que a ideologia pode operar de várias formas e não apenas através dos referidos modos e estratégias propostos. Portanto, tais estratégias não estão vinculadas “unicamente” a tais modos de operação da ideologia. As estratégias associam-se a certos modos, mas ambos são flexíveis, podendo atuar de outras maneiras em contextos específicos. Sobre isso, o autor sinaliza que

Nenhuma dessas estratégias é intrinsecamente ideológica. Se uma dada estratégia de construção simbólica é ideológica ou não, depende de como a forma simbólica construída através desta estratégia é usada e entendida em circunstâncias particulares; depende do fato de a forma simbólica assim construída, estar servindo, nessas circunstâncias, para manter ou subverter, para estabelecer ou minar, relações de dominação (THOMPSON, 2009, p. 82).

Segue os modos de operação da ideologia e as estratégias ideológicas propostas por Thompson. No quadro também inserimos outras propostas de pesquisadores brasileiros.

MODOS GERAIS	ESTRATEGIAS DE CONSTRUÇÃO SIMBÓLICA
Legitimização	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora) Silêncio (SILVA, 2012)
Unificação	Estandarização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro Estigmatização (ANDRADE, 2001)
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização Passifização
Banalização (GUARESCHI, 2003)	Divertimento <i>Fait-Divers</i> Ironia

QUADRO 3 - MODOS E ESTRATÉGIAS DE OPERAÇÃO DA IDEOLOGIA

FONTE: Thompson (2009, p. 81-89), com adaptações de autores brasileiros (ANDRADE, 2001; GUARESCHI, 2003; SILVA, 2012).

O primeiro modo de operação de ideologia é a *legitimação*: as relações de dominação são apresentadas e consideradas como autênticas e universais, através de fundamentos racionais que garantem certa efetividade. Uma estratégia deste modo de operação é a racionalização, que pela construção de razões se “[...] procura defender, ou justificar, um conjunto de relações, ou instituições sociais, e com isso persuadir uma audiência de que isso é digno de apoio” (THOMPSON, 2009, p. 82). A *universalização* é a estratégia que permite com que as intenções de poucos (condição dominante) se apresentem como um interesse comum, ou seja, de

todos/as. Outra estratégia referente a este modo é a *narrativização*, em que narrativas são perpassadas através de histórias, contos, literatura, filmes, seriados, livros e nas narrativas do cotidiano, que podem conceber relações desiguais estruturadas por relações de poder. “Pelo fato de contar histórias e de recebê-las contadas por outros (escutando, lendo, olhando), podemos ser envolvidos em um processo simbólico que pode servir, em certas circunstâncias, para criar e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2009, p. 83).

A *dissimulação* é o segundo modo de operação: as relações de dominação podem ser apresentadas de modo deslocado, desviando o olhar para outras situações ou outras pessoas, desprezando as relações envolvidas em tal contexto. A primeira estratégia deste modo é a do *deslocamento*, que se refere quando “[...] um determinado objeto ou pessoa é usado para se referir a um outro, com isso as conotações positivas ou negativas do termo são transferidas para o outro objeto ou pessoa” (THOMPSON, 2009, p. 83). Um exemplo fornecido pelo autor do uso desta estratégia empregada por Luís Bonaparte, que “[...] conseguiu reativar a tradição de reverente respeito para com o herói imperial apresentando-se como herdeiro legítimo do grande Napoleão” (THOMPSON, 2009, p. 84). A *eufemização* é a estratégia na qual “[...] ações, instituições ou relações sociais são descritas e redescritas de modo a despertar uma valoração positiva” (THOMPSON, 2009, p. 84). O autor se refere, como exemplo, à ideia de que um manifesto violento pode ser descrito como uma forma de reestabelecer a ordem social; a prisão é entendida como uma instituição de reabilitação; “[...] desigualdades institucionalizadas, baseadas em divisões étnicas, são descritas como desenvolvimento paralelo” (THOMPSON, 2009, p. 84). Outra estratégia deste modo de operação é o *tropo*, que implica no uso figurativo da linguagem e das formas simbólicas, tais como: a sinédoque, a metonímia e a metáfora.

Por meio da sinédoque pode dissimular as relações sociais, pois representa o uso de um termo para se referir a um todo, ou o inverso, “de modo tal que, por exemplo, termos genéricos como ‘os ingleses’, ‘os americanos’, ‘os russos’, passam a ser usados para se referir a governos particulares ou a grupos dentro de um estado-nação” (THOMPSON, 2009, p. 85). Na metonímia, é utilizado um termo para retirar a qualidade de uma pessoa ou de um objeto, de forma implícita e sem haver conexão entre ambos, valorizando ou ridicularizando alguém ou algo. Por exemplo,

em propagandas, “[...] onde o sentido é, muitas vezes, mobilizado de maneiras sutis e sub-reptícias, sem tornar explícitas as conexões entre os objetos referidos ou supostos pelo anúncio” (THOMPSON, 2009, p. 85).

Silva (2008; 2012) acrescenta o “silêncio” como estratégia ideológica do modo geral de dissimulação apresentado por Thompson (2009). Tal estratégia se refere à “ausência ou falta no discurso que atua ativamente para construir sentidos” (SILVA, 2012, p. 113) de forma a dissimular e/ou ocultar as relações de desigualdade.

Outro modo de operação da ideologia é a *unificação* que opera de forma a interligar as pessoas em uma “[...] identidade coletiva, que desconsidera a diversidade dos indivíduos. As diferenças e divisões entre os indivíduos e grupos são aplacadas pela construção de uma diferença expressa por um ‘Nós’ generalizante” (SILVA, 2005, p. 32, grifo do autor). Uma estratégia de construção simbólica da unificação é a *padronização*: as formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, promovendo uma aceitação partilhada pelas pessoas, “[...] para criar uma identidade coletiva” (THOMPSON, 2009, p. 86). Pode ser um exemplo as “[...] autoridades de Estado, que procuram desenvolver uma linguagem nacional, em um contexto de grupos diversos e linguisticamente diferenciados” (THOMPSON, 2009, p. 86). Outra estratégia de construção simbólica da unificação é a *simbolização da unidade*: que envolve a produção e difusão de símbolos de unidade e de identidade coletivas, estimulando a união e suprimindo as diferenças entre os grupos. “Aqui, novamente, a construção de símbolos de unidade nacional tais como bandeiras, hinos nacionais, emblemas e inscrições de vários tipos são exemplos evidentes” (THOMPSON, 2009, p. 86).

O penúltimo modo de operação da ideologia é a *fragmentação*: as relações de dominação podem não unificar as pessoas coletivamente, ao contrário, pode segmentar indivíduos e grupos que possam representar uma ameaça real ao grupo dominante. A *diferenciação* é uma estratégia de construção simbólica que preconiza as diferenças entre pessoas e grupos, havendo o fortalecimento das “[...] características que os desunem e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes, ou um participante efetivo no exercício do poder” (THOMPSON, 2009, p. 87). Outra estratégia de construção simbólica é denominada como o *expurgo do outro*, a qual operar no sentido de construir uma ideia negativa de um

grupo dito como inimigo. As pessoas são chamadas a expurgá-lo e a retirá-lo coletivamente, ao mesmo tempo, que se sobrepõem.

Leandro Feitosa Andrade (2004) propõe como estratégia de construção simbólica da fragmentação, a *estigmatização* que pode ser utilizada na conservação de formas simbólicas que rotulam e classificam indivíduos como desprovidos de autonomia e de possibilidades sociais. O trabalho de Andrade (2004) fundamentou-se nas concepções de estigma a partir de três autores: Erving Goffman (1982), Waxman (1983) e Pheterson (1986). A estigmatização atua no sentido de desvalorizar o outro, de atribuir negativamente sentidos no que diz respeito à sua situação física, social e/ou moral (ANDRADE, 2004).

O quinto modo de operação da ideologia é a *reificação*: quando as formas simbólicas são apresentadas de modo a ofuscar a ideia de historicidade dos acontecimentos, dando a sensação de que o fato é imutável, fixo e natural. As relações de dominação podem ser mantidas por meio do caráter de atemporalidade das situações. A *naturalização* como estratégia de construção simbólica da reificação opera de forma a naturalizar os processos sociais, sendo definida como

Um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como um resultado inevitável de características naturais, do mesmo modo como, por exemplo, a divisão socialmente instituída do trabalho entre homens e mulheres pode ser retratada como um resultado de características fisiológicas nos sexos, ou de diferenças entre sexos (THOMPSON, 2009, p. 88).

Neste sentido, tal estratégia se correlaciona com a da *eternalização*. Opera na intenção de enterrar o caráter histórico dos fenômenos sociais, que são vistos como eternos. Silva (2008) fornece como exemplo a representação do Islã em Livros Didáticos italianos de Geografia, de Religião e História, constituída como imutável por conta da tradição. Duas estratégias deste modo de operação, também apresentadas por Thompson (2009), tratam dos recursos gramaticais, como a *nominalização* e a *passivização*. A primeira ocorre “[...] quando sentenças, ou parte delas, descrições da ação e dos participantes nelas envolvidos, são transformadas em nomes” (THOMPSON, 2009, p. 88). A segunda se refere à utilização de verbos na voz passiva, retirando a responsabilidade de algumas ações, como, por exemplo,

“[...] quando dizemos que o ‘suspeito está sendo investigado’, ao invés de ‘os policiais estão investigando o suspeito’” (THOMPSON, 2009, p. 88). Silva (2005) aponta como exemplo da passivização pesquisas brasileiras que analisam o discurso racista em Livros Didáticos, “[...] o uso de voz ativa por brancos e uso excessivo de voz passiva por negros evidenciando uma forma de minorar o papel de negros e indígenas como sujeitos ativos na história, de negros e de indígenas” (SILVA, 2005, p. 35). A nominalização e a passivização tendem a minimizar ou apagar as ações de alguns atores sociais, a ponto de revelar “[...] processos como coisas ou acontecimentos que ocorrem na ausência de um sujeito que produza essas coisas” (THOMPSON, 2009, p. 88).

Empregado por Guareschi (2003), o modo geral de operação da ideologia da *banalização*¹¹ consiste em uma forma de “banalizar” temas relevantes, impedindo a reflexão crítica e direcionando as pessoas à conformação, “[...] pois o cômico da cena reduz o impacto através da diluição da importância do tema” (GUARESCHI, 2003, p. 331). As três estratégias de construção simbólica da banalização são: divertimento, *fait-divers* e ironia. O *divertimento* afasta a noção sobre as relações de dominação para que as pessoas não pensem sobre elas, e sejam submetidas, portanto, à ordem hegemônica. O *fait-divers*¹² é uma forma sensacionalista de lidar com a informação, que garante uma transposição da responsabilidade para uma fatalidade, “[...] que não tem compromisso com a descrição dos fatos” (GUARESCHI, 2003, p. 323). Através desta estratégia, os programas empregam o consenso com relação aos fatos, os conflitos são mostrados, mas de forma que se assegura a felicidade (GUARESCHI, 2003). Na ironia, algo relevante é apresentado sem importância, sem crítica. Guareschi (2003) sinaliza ainda que uma forma de compor o riso é explorar algo que tornou repetitivo e gasto na pessoa ou no social, e pelo qual manteve seu comportamento enrijecido. Assim, comenta que

Esta cristalização de uma situação facilmente se torna ridícula, pela comparação entre o que é e o que deveria ser. A tipificação, o uso de clichês na representação de fatos, de situações estereotipadas, podem acobertar segundas intenções de seu criador, o qual, ao disfarçar-se na

¹¹ Em análise ideológica do Programa humorístico “Casseta e Planeta” (Rede Globo), Guareschi (2003) constatou que por meio do humor e da ironia ocorreu uma “banalização” de temáticas voltadas à política e à sociedade, de forma a levar à alienação.

¹² A definição etimológica do termo quer dizer: “um fato diverso”, “[...] que desvia do assunto, que reorienta para outra direção, podendo até mesmo distorcer” (GUARESCHI, 2003, p. 323).

fixidez banal da realidade em primeiro plano, adquire, num segundo plano, uma conotação eminentemente irônica (GUARESCHI, 2003, p. 324).

Com o caráter flexível dos respectivos modos gerais e estratégias de construção simbólica da ideologia, Thompson (2009) menciona a possibilidade de mais investigações no campo das Ciências Sociais, e declara que é um campo que necessita ser explorado. Esclarece ainda que suas considerações são “indicações” que podem facilitar a pesquisa tanto empírica como histórica. O autor também acentua para o cientista social que:

[...] se o sentido gerado pelas estratégias simbólicas ou difundido pelas formas simbólicas serve para estabelecer ou sustentar relações de dominação, é uma questão que deve ser respondida somente pelo exame dos contextos específicos dentro dos quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas, somente através do exame dos mecanismos específicos através dos quais elas são transmitidas dos produtores para os receptores, e somente através do exame do sentido que essas formas simbólicas possuem para os sujeitos que as produzem e as recebem (THOMPSON, 2009, p. 89).

Apresentamos o arcabouço teórico e metodológico postulado por Thompson (2009) o qual sustenta esta dissertação. Adentramos, na sequência na descrição do aporte teórico dos estudos sobre a infância e a criança sob o estatuto de sujeito de direitos.

2 APORTE TEÓRICO

Propomos neste capítulo explicitar o aporte teórico utilizado nesta dissertação para tratar da infância, que é entendida enquanto categoria construída social e historicamente (ROSEMBERG, 1985, 1996). A criança é compreendida enquanto ator social e, nessa direção, apresentamos os modelos teóricos que apoiam os estudos sociais sobre a infância. Na sequência, adentramos nos três marcos legais que tratam dos direitos das crianças e adolescentes. Porém, antes explicitamos a revisão de literatura que realizamos entre julho de 2011 e dezembro de 2012, buscando estudos consolidados no período de 2006 ao segundo semestre de 2012.

Os bancos de dados consultados foram o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (SEER/IBICT); Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PERIÓDICO CAPES); a *Scientific Eletronic Library* (SCIELO-ORG); Banco de Teses da CAPES; Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (BIBLIOTECA UNICAMP); acervo de teses e dissertações da biblioteca digital da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED/ORG).

Utilizamos de início os seguintes descritores: infância(s), criança(s), Livro(s) Didático(s), discursos sobre a infância, significados sobre a infância. Todavia, encontramos somente cinco trabalhos associados à temática: três dissertações, uma tese e um artigo, sendo que duas dissertações não se encontravam disponíveis eletronicamente. Neste caso, foi por meio de contatos pessoais, com as referidas instituições às quais tais estudos estão vinculados, que o orientador desta dissertação, Prof.^o Dr. Paulo Vinicius Batista da Silva, tornou possível o acesso às dissertações mencionadas.

Num segundo momento, dando continuidade à pesquisa, utilizamos outros descritores: construção social da infância, direitos da(s) criança(s) e adolescente(s), relações de dominação entre adultos e crianças, infância(s) e ideologia(s), adultocentrismo, adultocêntrico. Desse modo, encontramos:

Descritores	Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Total
Construção Social da Infância		18	20	20	14	20	20	112
Direitos da(s) criança(s)		1	5	4	1	5	4	20
Relações de dominação entre adultos e crianças		1	2	1	2	1	4	12
Infância(s) e Ideologia(s)		11	9	12	9	16	13	70

QUADRO 4 – N.º DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ENCONTRADAS

Deparamo-nos com 112 investigações que discutem a infância enquanto construção social e 20 que evocam a relevância da cultura infantil advinda da atuação social da criança.

Sobre relações de dominação entre adultos e crianças encontramos somente 12 investigações que tratam a infância em vários contextos de análise, embora nenhuma se remeta a Livros Didáticos.

Quanto aos descritores infâncias e ideologias, encontramos 70 trabalhos, sendo que três deles também estão inseridos na discussão da infância enquanto construto social, e dois trabalham com o conceito de ideologia proposto por Thompson (ambos do NEGRI/PUC-SP¹³).

Frisamos que dos trabalhos encontrados com tais descritores, não nos deparamos com pesquisas que contemplassem o mesmo objeto de análise desta dissertação, de forma que consideramos existir um objeto novo a ser explorado no que se refere aos direitos das crianças e adolescentes em Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Dessa maneira, selecionamos as investigações que mais se correlacionam com a presente pesquisa, compilando-as a partir do contexto específico sobre o qual a temática da infância foi analisada. Também nos apropriamos das referências bibliográficas utilizadas pelas pesquisas.

Optamos por apresentar informações sobre tais pesquisas de forma vinculada à análise dos aportes teóricos sobre a infância utilizados por esta dissertação.

¹³ Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Idade (PUC-SP), grupo que insere a temática no campo da Psicologia Social, sob a orientação de Fúlvia Rosemberg.

2.1. CONSTRUÇÃO SOCIAL E HISTÓRICA DA INFÂNCIA

A etimologia das palavras *infância* e *infante*, oriundas do latim, encontram-se delimitadas em uma direção semântica que traz a noção de *ausência de fala*. Nessa ideia, a expressão *infante* no trâmite da *infância* está composta do “[...] *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*” (MARISA LAJOLO, 2003, p. 229).

No dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, infância relaciona-se com a etapa inicial que vai do nascimento à adolescência e, criança, um “ser humano de pouca idade, menino ou menina”, como também se refere a uma “pessoa ingênua, infantil, imatura” (AURÉLIO BUARQUE DE HOLLANDA, 2004, p. 198).

As definições aproximam-se da compreensão da infância como período que ocorre a negação da fala, em que há um silêncio que envolve a criança e permanece durante a infância, bem como da criança sujeito não merecedor de credibilidade em virtude de sua imaturidade e ingenuidade.

Egle Becchi (1998, p. 64) salienta que na maioria das línguas neolatinas a palavra infância está colocada sob a forma de metonímia¹⁴. “E não se trata somente de uma metonímia pura e simples, porque é expresso em negativo (*infanzia*), é uma metonímia com valor de litotes¹⁵. Sob esse prisma, torna-se relevante acrescentar que:

A qualidade metonímica e litótica deste vocábulo induz, com efeito, a vestimentos e revestimentos metafóricos muito variados e resistentes, fruto em todos os casos de seleções culturais diferentes em função da época e do lugar. Nesta fenomenologia por vezes se repetem metáforas antigas, outras vezes se inventam novas; e em alguns casos se reativam aquelas entorpecidas (BECCHI, 1998, p. 66).

Nessa direção, as ideias sobre a infância são manifestadas por meio de narrativas que carregam muitos significados. Na maioria, narrativas de cunho ambivalente, revestidas com um trato diferenciado quando acionadas. A infância

¹⁴ A metonímia, segundo o dicionário de Língua Portuguesa, é “[...] uma figura de retórica que consiste no emprego de uma palavra por outra com a qual se liga por uma relação lógica ou de proximidade” (HOLLANDA, 2004, p. 281).

¹⁵ Litotes significa expressão que diz pouco, mas que deixa adivinhar todo o pensamento, muitas vezes com a negação do contrário (Dicionário on-line).

quando pensada, referenciada, recai discursivamente em um lugar simbólico de clausura social¹⁶ (LAJOLO, 2003). Trata-se de uma condição que:

[...] por não falar, a infância *não se fala e, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (LAJOLO, 2003, p. 230).

Esse lugar sobre o qual a infância foi significada recaiu também nas Ciências Humanas. Paulo V. B. da Silva e Gisele de Souza (2008) esclarecem que, por tempos, a infância foi subjugada e deixada de lado pela História, de forma que esta se fez contada para e pelos adultos, por meio de práticas discursivas que silenciavam e naturalizavam a infância (e ainda a naturalizam).

A compreensão da infância não naturalizada e entendida como etapa diferenciada da do adulto emerge com o historiador francês Philippe Ariès em 1960, que realizou um estudo profícuo sobre a criança na Idade Média. Em sua obra “História Social da Criança e da Família” (1981)¹⁷, tendo como fonte a iconografia religiosa da época, bem como alguns relatos e escritos, argumenta que até o século XII não se percebia um *sentiment de l’ enfance*. Para Ariès (1981), se tornava “[...] provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”, e que, certa “descoberta da infância”, acontece somente em épocas posteriores (ARIÈS, 1981, p. 09)¹⁸. Concebendo a infância como construção sócio-histórica, Ariès (1981) contraria a ideia de infância vista pelas Ciências Humanas, como fenômeno natural e universal.

A partir dos anos de 1980 os estudos referentes à temática da infância e da criança se tornaram efervescentes quando se volveram objeto de análise sociológica. Tal análise nas ciências, até então, era escassa, inclusive por

¹⁶ Da mesma forma que outros grupos considerados minoritários, como: as mulheres, os homossexuais, os/as negros/as, os pobres, deficientes, índios/as e ciganos/as, os idosos/as, os/as jovens, etc.

¹⁷ Obra publicada em 1961. A pesquisa de Ariès teve como foco o período entre os séculos XII ao XVII, havendo, para o autor, mudanças significativas em relação à infância, entre os séculos XVI e XVII.

¹⁸ Mesmo com várias críticas que lhe foram dirigidas, sua obra lançou outro olhar para a análise da infância.

sociólogas feministas que se dedicavam a lutar pela liberação feminina, deixando de pensar na recentralização da mulher e no papel materno nas novas conquistas sociais (CLEOPÂTRE MONTANDON, 2001).

Nas Ciências Humanas pairava um “adultocentrismo” teórico (CRIS JENKS, 2002; FÚLVIA ROSEMBERG, 1985), embora Qvortrup (2002) declare que o interesse pelas crianças no campo das pesquisas preceda à Segunda Guerra Mundial. No entanto, estas estavam relacionadas mais a questões políticas “[...] do que com a **busca do conhecimento** à luz da posição que as crianças ocupam na sociedade” (QVORTRUP, 2002, p. 02, grifos do autor).

Na Psicologia, bem como na Pedagogia, é evocada a ideia de dependência biológica da criança em relação ao adulto, sendo a sociedade entendida como uma construção para o adulto. “Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la” (ROSEMBERG, 1985, p. 24).

Rosemberg postula ainda sobre as teorias da Psicologia do Desenvolvimento anglo-saxônicas, que elas possuem raízes arraigadas no Darwinismo, partindo do princípio de seleção social por meio da competição, “[...] onde apenas sobrevive o mais forte” (ROSEMBERG, 1996, p. 17). A figura do mais forte remete-se ao adulto branco e de classe média (ROSEMBERG, 1996).

A autora também aponta que é por meio dos estudos de gênero que parte a contestação da supremacia biológica, no que se refere a relações hierárquicas entre homens e mulheres, que começa a ser pensada como resultado de significados culturais, sociais e psicológicos. No entanto, a autora indica que essa reflexão não recaiu sobre as relações de idade,

Porém, este rompimento com os ditames biológicos acabou se restringindo as classificações de sexo que, para serem evidenciadas, têm precisado se apoiar numa teoria de desenvolvimento que se escora em determinações biológicas [...] e não compreende a infância fora do contexto adulto e familiar (ROSEMBERG, 1996, p. 19).

Conforme a autora postula, é no âmago da própria Psicologia que alguns estudos se destinam a olhar a criança como “[...] um ser organizado e competente, finamente adaptado às exigências de cada fase escolar” (ROSEMBERG, 1996, p. 21).

Quanto à Sociologia, Sirota (2001) destaca que, por um período longo, permaneceu circunscrita na definição de socialização fundamentada no quadro

estrutural-funcionalista, em especial da teoria de Emílio Durkheim. A criança, tanto no âmbito físico como moral, é entendida como alguém em desenvolvimento, ainda um ser em formação, que possui inteligência fraca, frágil em qualquer período da infância. Em virtude desse pensamento, é um ser não social, um ser passivo que necessita dos dispositivos institucionais, como a família, a escola e a justiça, para se socializar e se adequar. Portanto, exatamente em oposição a essa ideia da infância objeto passivo e dirigida pelas instituições é que se fixa o princípio ativo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001).

Esse movimento de contestação nas Ciências, inclusive as Sociais – concepções interacionistas e construcionistas –, problematiza a forma como a criança era concebida nas teorias de socialização, no sentido de pensá-la como ator social, ou seja, pessoa ativa nas práticas e relações sociais (QVORTRUP, 2005; SIROTA, 2001; ROSEMBERG, 1985, 1996).

Sarmiento (2002) explicita que a infância encontra-se no cerne das relações sociais, e as crianças são sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento e de cultura, sobretudo na produção de uma cultura própria da infância. O autor também destaca que, enquanto atores sociais, as crianças, mesmo diante da inserção abrupta à cultura adulta, renovam e resignificam seus cotidianos, produzindo sentidos de resistência, de forma que a infância está localizada em um “entre-lugar”:

[...] o espaço intersticial entre dois modos - que é consignado pelos adultos e o que é reinventado no mundo de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, *predisposto* nas suas possibilidades e constrangimentos pela história. É por isso um lugar na História (SARMENTO, 2003, p. 02 e 03).

Desse modo, a influência de tal contestação nas ciências fez com que as pesquisas se voltassem à compreensão da criança ator social, buscando apreender as vozes das crianças, suas experiências no mundo social, suas formas de socialização, da produção de cultura própria, bem como as relações estabelecidas com seus pares no cotidiano (SARMENTO, 2002). Muito embora tal temática necessite ser ainda explorada (SILVA; SOUZA, 2008).

Silva e Souza (2008, p. 26), na reflexão apontada sobre a compreensão da infância como construção social, propõem que:

Construção social significa que a partir desta existência concreta da infância, nós temos uma série de significados que a nomeiam, e, nomeando-a, determinam nossa percepção a seu respeito e direcionam muitas das práticas sociais a que lhe submetemos. Ou seja, a infância é, também, o que as pessoas consideram o que ela é. As imagens e significados compartilhados coletivamente determinam muitas das formas de tratamento dadas a essa faixa etária.

No campo da Sociologia, Montadon (2001) aponta que, nos anos de 1990, o livro de Allison James e Allan Prout, intitulado *Constructing and reconstructing childhood: provenance, promise and problems*, postula a reconstrução da infância por meio da proposição dos “novos paradigmas” de compreensão da infância. Os autores preconizam que a gama de saberes que foram produzidos sobre a infância em nosso século trouxe uma ideia ocidental e universalista de uma infância para todas as crianças, de forma a encobrir a ideia desta como construção. Os novos paradigmas propostos dos estudos da infância são:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como autores de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade (JAMES; PROUT, *apud* MONTANDON, 2001, p. 51).

Essa compreensão rompe com três atributos preconizados nas Ciências Humanas sobre a infância: a racionalidade, a naturalidade e a universalidade. A partir desses paradigmas é a que se reconhece a infância como fenômeno social, bem como se reconhece também a pluralidade de infâncias. Alguns autores/as consideram apropriado pensar “[...] em **infância(s)** do que num estatuto singular e mono-dimensional” (JENKS, 2002, p. 189, grifo nosso). Rosemberg emprega o termo **infâncias** pelo fato de entender que existem diversas experiências da infância perpassadas por desigualdades de classe, gênero, raça, sexualidade, de região e de nação (ROSEMBERG, 2010, grifo nosso). Lajolo (2003) também acredita que as ideias sobre a infância mantiveram e mantêm oposições e contraposições e, “[...] por

isso mesmo, percebe-se, não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas **infâncias** quantas forem ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2003, p. 231, grifo nosso).

Na perspectiva antropológica de Jenks (2002), dois elementos contribuíram com a ideia da naturalização da infância no discurso acadêmico: com relação ao adulto, a criança é considerada diferente e necessita ser integrada à sociedade adulta, como também tem valoração negativa pela ideia de que algo lhe falta. Dessa forma a infância é decifrada e constituída conforme uma visão adultocêntrica, que privilegia o referencial de ação e do pensamento adulto:

Qualquer revisão de multiplicidade de perspectivas, antigas e recentes, sobre a infância, revela um paradoxo constante, que no entanto se manifesta sob uma diversidade de formas. Em poucas palavras podemos dizer que a criança nos é simultaneamente familiar e estranha, que ela habita o nosso mundo, que ela vem de nós e contudo parece apresentar uma ordem do ser sistematicamente diferente. O objetivo sério da criança, tal como as nossas intenções em relação a ela, encontram-se ordenados à resolução desse paradoxo inicial através da sua transformação num adulto como nós próprios (JENKS, 2002, p. 186).

Voltando aos novos paradigmas postulados por James e Prout, Rosemberg (s/d) os questiona levantando algumas questões que, segundo a autora, não estão respondidas:

Qual a equivalência heurística entre os quatro termos infância, classe, gênero e etnicidade? Classe, gênero ou raça/etnia são conceitos relacionais pressupondo sempre dois termos. Qual tem sido o outro termo da Sociologia da Infância, para a variável infância? É a infância que tem sido recortada como variável para a Sociologia da Infância ou a categoria “idades da vida”? A categoria está para relações de idade da mesma forma que a mulher está para o gênero? As idades (ou fases que ou etapas) da vida estão para a compreensão das relações de idade da mesma forma que a variável sexo está para a compreensão das relações de gênero¹⁹? (ROSEMBERG, s/d²⁰).

Rosemberg (s/d) considera que os autores não explicitam afirmativas sobre tais questões, por exemplo, quais idades seriam contempladas, uma vez que foi se construindo na Sociologia da Infância uma preferência pelo grupo etário de 5-16 anos. Será que os bebês estariam incluídos como atores sociais?

¹⁹ Perguntas tais que norteiam os estudos do NEGRI (PUC-SP) (FREITAS, 2004).

²⁰ Arquivo disponibilizado pelo Profº. Paulo B. V. da Silva, sem data referente à disciplina Construção Social da Infância ministrada por Rosemberg em 2010 na PUC-SP.

A autora, partindo das colocações sobre o gênero enquanto construção social, postuladas por Joan Scott, considera que a *idade* é categoria útil para se analisar as desigualdades entre adultos e crianças. Nessa configuração também se encaixa a categoria adolescência entendida como construção social e, tal qual a infância, grupo subordinado ao adulto.

Rosemberg destaca ainda que a infância adquire valoração na interação com a sociedade adulta, sendo configurada pela referência do sujeito adulto que ainda não é. Portanto, a infância é categoria relacional, à medida que exprime o envolvimento com o outro adulto, em que a relação social depende desse outro para se corporificar. A infância possui uma dinâmica específica num complexo sistema de imbricações com as categorias de classe, gênero, raça e etnia (ROSEMBERG, 1985, 1996). Assim sendo, esta dissertação caminha no sentido de compreender as hierarquizações de idade estabelecidas que produzem desigualdades entre adultos e crianças, mas não deixando também de apontar formas outras de desigualdade.

A infância, por sua vez, também é categoria estrutural, em que a “idade” deve ser examinada em relação aos fatores sociais que se encontra inserida (QVORTRUP, 2002). Recolocando o argumento para a metodologia thompsiniana, se torna profícuo dizer sobre a relevância de considerar a infância como grupo etário que é situada e significada por diversos fatores sociais implicados em contextos específicos. De acordo com Thompson (2009), os contextos se caracterizam de muitas maneiras, ao mesmo tempo em que em cada um se concentram especificidades. Mantenedores de formas simbólicas (discursos e práticas), os contextos podem ser perpassados ou não por relações de dominação. Podemos dizer que nos contextos sócio-históricos encontramos vários significados sobre o fenômeno da infância, maneiras distintas de vivenciá-la, como também várias formas e fórmulas de dominá-la. Nesse sentido, a presente dissertação tem como mote central apreender os discursos (formas simbólicas) sobre os direitos das crianças e adolescentes veiculados pelo contexto particular do Livro Didático em uso na sala de aula, a fim de analisar se tais discursos produzem e sustentam relações de dominação de adultos sobre crianças.

Montandon (2001, p. 55) postula que em relação com o adulto, o grupo social da infância se encontra em “vulnerabilidade estrutural, socialmente construída”. Amparado também sob essa premissa, Silva (2008) declara que tal

contexto emerge por meio de condições desiguais aos grupos etários (jovens, adultos, idosos), uma vez que possuem acessos a recursos de maneiras diferenciadas, prevalecendo o acesso majoritário ao grupo adulto. Nesse caso, a infância enquanto grupo geracional e categoria relacional se encontra desprovida de recursos (SILVA, 2008), um fato, portanto, que corporifica relações assimétricas e, por conseguinte, de dominação:

É importante salientar que tais desigualdades não se resumem às de classe social. As diferenças de gênero e raça são igualmente importantes. E as desigualdades geracionais são tão relevantes como às demais, ou seja, a distribuição desigual de recursos que gera “violência estrutural” é influenciada por questões de idade, gênero e raça, além da classe social. Portanto, os infantes em geral e as crianças pequenas em particular são o elo mais frágil na competição social por recursos (SILVA, 2008, p. 37).

Sarmiento, a partir de Qvortrup, explicita que a infância em um plano simbólico e estrutural necessita ser pensada pelo conceito de geração, que é uma variável que permanece enquanto categoria estrutural pela qual as crianças passam. Portanto está atrelada a aspectos demográficos e econômicos (SARMENTO, 2005). O autor também acrescenta que:

[...] a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das gerações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração grupo de um tempo histórico definido*, isto é, o modo como continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2005, p. 367).

Nessa direção, contemplar a criança como ator social significa reconhecer a aptidão de produção simbólica dela, bem como a disposição de organizar suas crenças e representações a partir de específicas formas de inteligibilidade (SARMENTO; PINTO, 1997), de tal modo que, assim, produz cultura e também por ela é produzida (SARMENTO; PINTO, 1997).

Nesse sentido, a infância é influenciada por um dos contextos sociais pelo qual é determinante na produção simbólica da infância e atua diretamente na forma de se perceber a infância, a escola.

Jean-Claude Chamboredon e Jean Prévot (1986), que escrevem sobre as condições sociais da descoberta da infância entendida como objeto pedagógico,

destacam as derivações ocorrentes dessa compreensão de forma a alterar as práticas educacionais, como também a reelaboração de materiais. Nesse processo a criança realiza o seu ofício de criança, pois se encontra em um lugar definido a ela, se ajustando à norma do comportamento infantil decorrente não apenas de certa espontaneidade, mas antes de um processo de institucionalização da infância e da escola.

Com a intensa institucionalização se produziu historicamente e de forma complexa uma construção simbólica da infância (EGGLE BECCHI; DOMINIQUE JULIA, 1996)²¹, de forma a provocar “[...] um conjunto de exclusões das crianças do espaço-tempo da vida em sociedade” (SARMENTO, 2005, p. 368).

O ofício da criança, para Sarmento (2000), é a expressão mais fluente da criança contemporânea. Tal ofício constitui-se pela determinação de um papel social destinado às crianças, papel este que se torna distinto dos demais atores sociais, por isso, torna-se um ofício, que se desloca, inclusive, para o espaço escolar, constituindo, assim, algo entendido como genuíno à criança, o ofício de ser aluno/a. Condição essa que acabou naturalizando a compreensão sobre a criança.

Rosemberg (2010²²) afirma que a escola é um local governado pelo trabalho adulto que se caracteriza também como um dos locais universalmente estabelecidos para o trabalho da criança moderna. Nessa relação entre infância e escola, Rosemberg (2010, p. 696) esclarece que mesmo distante do trabalho, “a infância produz recursos econômicos”, uma vez que ativa o “mercado de trabalho e de consumo”, fazendo surgir maiores oportunidades para o universo do trabalho adulto, bem como “[...] a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive, os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária ou solidária” (ROSEMBERG, 2010, p. 696).

Também na relação entre infância e consumo, convém ressaltar as proposições de Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001), que se opõem à ideia de uma “entidade biológica” da criança e discutem sobre a emergência de uma nova configuração da infância decorrente da “pós-modernidade”. A infância que era

²¹ Agradecemos a Arleandra Talin do Amaral (NEAB-UFPR) pelo envio de uma cópia de um texto traduzido da referida obra. O acesso à obra completa se deu através do Prof.º Dr.º Paulo Vinicius Baptista da Silva.

²² Documento em arquivo Word disponibilizado pelo Prof.º Paulo V. B da Silva.

definida com caráter inocente e distanciada das experiências do universo adulto se apresenta agora tendo acesso à mídia, que exprime a cultura infantil comercial, aos meios eletrônicos, enfim, a um mundo que antes pertencia somente ao adulto.

Retomando a discussão sobre a categoria idade, Silva e Souza (2008), ao discutirem sobre as (de)limitações etárias, explicitam que a infância é determinada exclusivamente em função da idade. Sinalizam que é uma categoria social que não é estabelecida somente por uma questão jurídica, ao contrário, envolve questões de disputa social e política e, portanto, recebe influências do contexto em que está inserida. Dessa forma postulam que “ser criança”:

[...] varia entre sociedades, culturas e comunidades e pode variar no interior de uma pátria, de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época (SILVA; SOUZA, 2008, p. 24 e 25).

Rosemberg (2010) esclarece que, nas sociedades, a constituição de etapas específicas referentes à idade não são desprovidas de interesses, muito menos são naturais ou neutras. Ao contrário, a forma como uma sociedade constrói esta delimitação reflete a hierarquização, em que o adulto é colocado no ponto mais alto. O grupo adulto é evocado como o mais sábio, com maior poder de decisão, bem como definidor das alternativas e das escolhas destinadas ao grupo criança. A autora explicita que antes da idade adulta certa ambiguidade é predominante nas etapas da vida, que, por sua vez, determinam às idades, direitos e deveres. Discutiremos esse assunto mais adiante.

É sobre os direitos das crianças e adolescentes que adentraremos a seguir, apresentando uma breve contextualização sobre o cenário social e político em que a compreensão da infância de direitos se construiu.

2.2 PESQUISAS ATUAIS SOBRE A INFÂNCIA E OS DIREITOS DAS CRIANÇAS

A apresentação das pesquisas se dará por ordem cronológica, a partir do ano de 2006, com exceção das duas últimas que, por estarem pautadas na teoria e metodologia de Jonh B. Thompson, preferimos apresentá-las na sequência.

Sob o título “As representações sociais sobre a infância em Livros Didáticos de História para a primeira série do Ensino Fundamental” encontra-se a dissertação de Virgínia Bordalo (2006). A autora analisa os Livros Didáticos de História para as escolas do Rio de Janeiro indicados pelo PNLD para uso em 2004/2005/2006, para examinar as representações de infância implicadas. A autora utilizou como base o Estatuto da Criança e do/a Adolescente na tentativa de diagnosticar, ou não, a representação da infância cidadã. Bordalo também analisou imagens e textos de cinco obras de editoras distintas para verificar, ainda, se o termo “menor” permanecia sendo veiculado pelos Livros Didáticos. Classificou a representação da criança nos livros em oito categorias, e constatou também que o termo “menor” continua sendo apresentado em alguns. Para isso utilizou técnicas da análise de conteúdo de Laurence Bardin. O resultado final é que, apesar das contradições, há uma representação forte de uma criança cidadã nos Livros Didáticos, ou seja, que os discursos dos livros apresentam a infância como sujeito de direitos.

Na dissertação de Caroline Brum Jacques (2007), intitulada “Um olhar sobre a infância atual: sua constituição subjetiva a partir do Livro Didático”, a autora compreende que o Livro Didático é um elemento que participa da constituição do sujeito, uma vez que faz com que a criança se depare com noções do funcionamento da comunidade na qual está inserida, e, por conseguinte, busca a normatização de comportamentos e conceitos. Explicita, também, que na elaboração do Livro Didático alguns fatores são influenciadores, relacionados com a ideologia, com a História, bem como com o inconsciente, afetando, assim, os efeitos provocados pelos discursos que transitam nos livros, podendo estabelecer relações de poder que atuam sobre os sujeitos.

Dentro da perspectiva ancorada em contribuições de Michel Foucault, a autora preconiza que a infância, ao ser concebida como objeto de investigação, provocou vários discursos direcionados sobre o que sabem e produzem as crianças; sobre seus corpos, seus anseios e quereres, de forma que esse conjunto de saberes incorporado a práticas discursivas e não discursivas se alia a dispositivos de poder, pelos quais produzem uma forma particular da infância.

Nesse sentido, através do Livro Didático, que está inserido em um sistema escolar sobre o qual recebe influências e que se institui como um lugar de conflitos se constitui uma subjetividade infantil específica. A partir do exame de alguns

trechos da coleção denominada “Uma proposta para o letramento”, de Magda Soares, a autora afirma que se encontra representada a ideia da criança idealizada e homogeneizada pela norma determinada. Através das relações poder-saber se elegem em tais trechos temas que favorecem esta idealização, não havendo questões que contemplem a heterogeneidade.

Na tese “Dos direitos das crianças no currículo escolar: miradas sobre processo de subjetivação da infância”, Roseli Inês Hickmann (2008) realizou pesquisa de observação participante de cunho etnográfico, permanecendo em contato com uma turma do 3.º ano (ano de 2005) e outra do 4.º ano (ano de 2006) do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas, com o intuito de constatar de que forma atuava o discurso sobre a infância de direitos no currículo escolar a partir da prática pedagógica em sala de aula.

A pesquisa se apoia nos pressupostos teóricos de Michel Foucault e para o seu desenvolvimento registrou falas e produções escritas das crianças, interações, Livros Didáticos, paradidáticos, poesias, bem como as legislações para a Infância: o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA, BRASIL, 1990); a Declaração de Genebra (1924); a Declaração Universal dos Direitos (1959); a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989). Uma das preocupações da autora consistia em saber se, pela proliferação do discurso sobre a infância de direitos, ocorria efetivamente uma expressão maior do exercício de direitos pelas crianças. Desse modo, procurou compreender como tais discursos produziam processos de subjetivação; como eles eram significados e entendidos por elas e, sobretudo, se essas crianças se observavam enquanto sujeito de direitos (HICKMANN, 2008, p. 21).

A autora aponta ainda que na discursividade sobre os direitos da infância no espaço escolar se encontra a premissa defendida por algumas professoras de que as crianças não têm apenas direitos, mas concomitantemente possuem uma infância de deveres. Desse modo, revela que tal discurso é uma forma de não deixar cair no esquecimento das crianças as relações de dominação que muitas vivenciaram e ainda vivenciam.

Como resultado de sua investigação empírica constatou que os discursos sobre a infância de direitos se constituem como *necessários* e *verdadeiros* para a contemporaneidade, inscrevendo as crianças enquanto sujeito de direitos e que, de certa forma, permitem a mobilização das crianças por meio de experiências

oportunizadas pelo currículo, que propiciam o *cuidado de si*. Essa inscrição ocorre por meio da imbricação dos direitos-proteção com os direitos-liberdade, uma vez que ultrapassa a ideia somente da proteção e institui a criança enquanto participativa e autônoma.

Fazendo uma análise dos resultados das três dissertações, observa-se no trabalho de Bordalo (2006) a presença de uma concepção de infância como sujeito de direitos nos discursos dos livros. Jacques (2007) considera que os discursos que circulam nos Livros Didáticos instituem relações de poder. Já Hickmann (2008) afirma que a proliferação de discursos faz com que a criança se construa na subjetividade, no cuidado de si enquanto sujeito de direitos. Ao passo que Bordalo coloca a noção de crianças como sujeito de direitos no próprio discurso pedagógico, as autoras observam que tais discursos são normalizadores e governam as crianças, mas também ocupam o lugar de proteção no sentido de produzir nelas a ideia de viver uma vida mais politizada, a ponto de não dependerem tanto mais dos cuidados do outro adulto. Hickmann (2008) considera que o mesmo discurso que governa é o mesmo que provoca a resistência/fuga dos discursos dos adultos que atentam contra seus direitos.

Carla Andreia Lima da Silva (2007), em sua dissertação “Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora”, ancorada num referencial teórico da Sociologia da Infância, analisou as manifestações das crianças em um centro municipal de educação infantil, durante intervenções pedagógicas feitas pela professora. Silva apontou que mesmo inseridas em situações dirigidas, as crianças coletivamente constroem específicos modos de ação, em especial, pelas brincadeiras, resistindo, burlando, bem como criando significados novos ao que é imposto. Verificou certa tensão nas ações da professora, entre uma maneira adultocêntrica e professoral, como também a ligação íntima entre o ofício de aluno e o de criança, presentes na dimensão da prática social.

Maria Costa da Rosa (2008) em sua tese, denominada “Configurações das infâncias nas periferias urbanas”, analisou os significados dados à infância pelas crianças de quatro a seis anos, significados construídos a partir de processos culturais que configuram as vidas infantis na periferia urbana. A autora, apoiada no trabalho de Norbert Elias, desenvolveu sua pesquisa em um centro de educação

infantil inserido em um conjunto habitacional de Porto Alegre. Por meio de observações e entrevistas, interpretou que não é profícuo falar em inserção da criança na sociedade, mas sim, de relações e ações com, para e entre as crianças. Relações perpassadas por culturas, poder e tensões, de modo tal que, pelas vozes das crianças, confirmou-se uma teia de interdependência destes elementos, que envolvem as crianças no mundo urbano.

A dissertação de Arleandra Talin do Amaral (2008) possui como título “O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa Escola Municipal de Curitiba”. Com base em Willian Corsaro, a autora analisou as estratégias que as crianças de cinco e seis anos constroem entre elas e na interação com os adultos, para se adequarem aos processos educativos na passagem da educação infantil para o primeiro ano, no processo de transição com o Ensino Fundamental de nove anos. A autora destacou que as crianças criam várias estratégias para subverter as regras, bem como transgressões criativas na busca da ludicidade e da brincadeira. Também avaliaram mudança do ensino com várias impropriedades, bem como apresentaram um repertório de conhecimentos relacionados a gênero, classe, raça e etnia.

“Imagens lidas & Palavras vistas: O Papel Mediador do Livro Didático para a Criança” é o título da dissertação de Melissa Haag Rodrigues (2009). A autora verificou que o Livro Didático atua no processo de aprendizagem da criança, como um elemento externo estimulador, que exerce a função legítima de mediação. Essa mediação está associada com as imagens gráficas, palavras e aprendizagens.

Através da história brasileira do Livro Didático a autora apontou possíveis mudanças ocorridas no conceito de infância, como também as interações no âmbito escolar entre crianças e livro. Para tanto, a autora realizou pesquisa de campo em uma escola, utilizando entrevistas com professoras, bem como um grupo focal com oito crianças.

Quanto às imagens e às palavras, Rodrigues aponta que o manuseio do livro pela criança evoca uma relação de afetividade, que positiva ou não, gera determinadas experiências. As cores, as figuras, as formas, e até mesmo o som do manuseio das páginas possuem significados para a criança. No processo de comunicação visual entre criança e livro, a autora postula que esta interação pode propiciar um compartilhamento de significados por um grupo, em função de uma

linguagem visual comum, bem como uma amplidão de significados. A autora propõe que a associação entre as imagens e as palavras deve ser adequada, no sentido de que uma deve valorizar a outra. Imagens e textos se complementam criando um esquema relevante entre o mundo das palavras e o mundo das imagens. Portanto, a autora enfatiza que deve existir uma harmonização e adequação entre os elementos materiais e visuais que compõem o livro.

Rodrigues (2009) também apresenta, a partir dos dados colhidos no grupo focal que realizou com as crianças, as opiniões e os gostos delas ao experimentarem o uso do livro na escola. Nesse sentido, a autora afirmou que:

Os alunos, na pesquisa, demonstraram um papel ativo na análise do livro didático: escolheram um como o preferido (por maioria), e deixaram de nomear outro (o mais “rejeitado”). Estes pontos, dentre outras informações obtidas, são indicativos do envolvimento das crianças nas relações com as diferentes experiências na escola (RODRIGUES, 2007, p. 104).

O artigo de Elaine de Paula e João Josué Silva Filho (2010), intitulado “Práticas educativas entre crianças e adultos: encontros e desencontros”, foi publicado na Revista eletrônica *Zero-a-seis*. Os autores trazem apontamentos relevantes a partir do exame de práticas educativas em uma creche pública (crianças de zero a seis anos), objetivando observar a relação entre adultos e crianças estabelecida na instituição, como também a relação entre pares. Para tal análise, recorreram ao uso de recursos metodológicos, tais como: dramatizações; contação de histórias; recurso fotográfico, fonográfico e escrito; produção de desenhos. Como arcabouço teórico utilizaram os/as autores/as da Sociologia da Infância, entre eles, Sarmiento e Qvortrup. No que se refere às práticas pedagógicas, os/as autores mencionam a relevância de uma Pedagogia da Infância, que trabalhe com as especificidades da criança, bem como a elejam enquanto ator social e pessoa de direitos (PAULA; FILHO, 2010). Na creche, examinaram as ações das crianças na tentativa de diagnosticar nelas sentidos emancipatórios, que são vistos pelos adultos como atos de transgressão. Assim, inferindo sobre as atitudes das crianças, Paula e Filho (2010, p. 39) postulam:

Acreditamos que a transgressão das crianças não seja de natureza intrínseca ou entidade ontológica, mas resultado de sua maneira de ver o mundo, das experiências vividas em seu entorno, das imposições

hierárquicas e das relações compartilhadas com aqueles que se tornam cúmplices de suas crianças, as outras crianças. Tudo isso se torna conteúdo para o repertório imaginativo das crianças, fazendo-as construir novas maneiras de agir sobre o real do qual elas fazem parte e alcançar, assim, seus intentos.

Na tese de Mariano, denominada “Direitos da Criança e do Adolescente: marcos legais e mídia”, a autora analisa 460 peças jornalísticas da *Folha de São Paulo*, produzidas entre 1985 e 2006. Para interpretar tais peças, a autora articulou os estudos sociais da infância, os pressupostos teóricos de Thompson (2009) e os marcos legais que estabelecem os direitos das crianças e dos/as adolescentes: a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (ECA, 1990).

Mariano (2010) afirmou que o discurso encetado pela *Folha de São Paulo* produzia e sustentava relações assimétricas de adultos sobre crianças e adolescentes e, portanto, veicula um caráter ideológico. No que se refere aos marcos legais, preferencialmente o estatuto, declarou haver uma predominância nas peças de um discurso dramático com temas ligados à violência, de forma que pouco concentra o objetivo de dar informação aos/às leitores/as. A autora também apontou a predominância da estratégica ideológica do *silêncio* preconizado por Silva (2008).

Em perspectiva semelhante, Marcelo Andrade e Fúlvia Rosemberg (2007)²³, no artigo intitulado “Infância na mídia brasileira e ideologia”, apresentam uma síntese da tese de Andrade, que buscou apreender os discursos veiculados por 449 unidades de informação (UI), no jornal *Folha de São Paulo* (1980-2001), sobre a categoria meninos de rua. Para tanto, utilizaram o conceito de ideologia e o método da Hermenêutica de Profundidade proposto por Thompson (2009).

Na análise, os/as autores/as inferem que as reportagens produzidas associavam meninos/as em situação de rua à violência e ao delito, num estilo de mídia sensacionalista, uma vez que “[...] crianças e adolescentes em situação de rua por si sós não dão destaque às matérias: não são autores de UI, não constituem a principal fonte nas peças jornalísticas” (ROSEMBERG; ANDRADE, 2007, p. 09). Dessa forma, destacam a iminência de rótulos retóricos que estigmatizam tais sujeitos, dentre eles:

²³As informações contidas no artigo foram oriundas da pesquisa de doutorado – do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PUC-SP) – realizada por Andrade, sob o título “A categoria ‘meninos de rua’ na mídia: uma interpretação ideológica” (2005), orientada por Rosemberg.

[...] *menores de rua, crianças de rua, adolescentes de rua, crianças que vivem nas ruas, ex-garoto de rua, ex-menino de rua, garoto da Praça, meninos da Sé, garotos da Candelária*. Porém, tais expressões cobrem uma conceituação flexível que incorpora “pivete”, “trombadinha”, interno e ex-interno da FEBEM, indigente, crianças e adolescentes pobres, que trabalham (nas ruas ou não), que freqüentam ou não, a escola, que vivem, ou não, com suas famílias, também em suas casas (ANDRADE; ROSEMBERG, 2007, p. 10).

Nas considerações, os/as autores/as ainda revelam que ocorre uma expansão de tais rótulos para crianças e adolescentes de outros grupos, que vivem em outras situações que não as de rua. Sobre esta condição social enfatizada pelo jornal, inferem que há a predominância de dois “processos de estigmatização”:

[...] o primeiro corresponde à generalização do atributo “desvio de caráter” a todas as categorias sociais que o jornal associa à expressão “meninos de rua”, transformando-as em desacreditáveis; o segundo corresponde ao tratamento sub-humano que o jornal confere a crianças e adolescentes, considerados, ou não, como estando em situação de rua ou não, que fotografa e identifica pois, ao desvelar sua identidade, confere-lhes a condição de estarem aquém de ter seus direitos respeitados. Neste caso, o jornal, a empresa e seus colaboradores transfiguram os desacreditáveis em desacreditados. O próprio jornal revela a impunidade do procedimento, não só porque o pratica, mas porque o pratica publicamente e o divulga em suas páginas. Trata-se, a nosso ver, de caso exemplar de legitimação de relação de dominação. Uma ação ilegal e injusta, publicamente praticada, além de não ser criticada ou punida, é revestida, enquanto forma simbólica (a peça jornalística), da aureola benfeitora (ANDRADE; ROSEMBERG, 2007, p. 15).

No que se refere à discussão entre infância e mídia jornalística, nos remetemos a Sarmiento (2002), ao falar sobre a condição estrutural da infância, que, para ele, se revela paradoxal, pois de um lado há um cenário da infância recheado de imagens de paz *versus* as de violência, ocasionado, segundo ele, pela exclusão social. O autor também postula que essa condição atua “[...] nas variáveis geracionais (tal como nas diferenças de classe, de etnia e de gênero), afectando de modo muito expressivo as crianças” (SARMENTO, 2002, p. 17).

Silva também argumenta sobre a associação de algumas infâncias com a violência que emerge num plano simbólico. Para o autor, por vezes a criança se mostra transvestida em uma imagem idílica sob o mito da infância feliz, *versus* o cenário midiático em que crianças que sofrem são apresentadas de forma estereotipada, ocupando um espaço na imprensa sensacionalista (SILVA, 2008).

Nesse sentido, Sarmento discute que estamos vivendo uma “crise social da infância”, em que atores sociais, preferencialmente a mídia, apresentam a infância e a juventude em situações de “rebeldia”, de “ruptura” e “desvio”, de forma que:

Em contrapartida, raras são as referências a iniciativas que atribuam às crianças o papel de agentes ativos da construção da agenda social e política. O mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência (SARMENTO, 2002, p. 267).

2.3 O CENÁRIO SOCIAL E POLÍTICO DA CONSTRUÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS: SUJEITOS DE DIREITOS OU SUJEITOS A SEREM ENDIREITADOS?

É a partir do século XX, que emerge, nos países vinculados à tradição ocidental de matriz europeia, um cenário de direitos à criança, muito embora o reconhecimento dos direitos das crianças seja atravessado por tensões e contradições que se estendem aos dias de hoje.

Três documentos internacionais são considerados marcos importantes, pois proclamaram o reconhecimento dos direitos da infância: a Declaração dos Direitos da Criança, em 1924; sob o mesmo título, a Declaração dos Direitos da Criança de 1959; e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança de 1989. Discutiremos cada um deles de forma sucinta.

2.3.1 As Declarações dos Direitos da Criança: 1924 e 1959

A Declaração dos Direitos da Criança de 1924 é também conhecida como Declaração de Genebra. Mariano (2010) apoiada em Cunnigham, apontou que tal Declaração foi organizada em um contexto em que reformadores e filantropos acreditavam que a infância consistia em uma fase de felicidade e, portanto, as crianças precisavam que suas necessidades fossem reconhecidas de forma distinta da dos adultos. No final do século XIX, os filantropos elaboraram certos direitos, que

conforme Hugh Cunnigham²⁴ (*apud* MARIANO, 2010, p. 45, tradução e grifos da autora) foram entendidos “[...] mais que direitos para a sobrevivência, educação e proteção, mas bem especificamente como direitos para a infância”.

Mariano destaca que a Declaração de Genebra foi escrita por Eglantyne Jebb, uma inglesa, que com sua irmã Dorothy Buxton fundam em 1919 uma organização internacional denominada *Save the Children*, com o intuito de socorrer as crianças vítimas da primeira guerra (MARIANO, 2010).

Essa Declaração possuía cinco princípios gerais que representavam os direitos das crianças:

Pela Presente Declaração dos Direitos da Criança, dita Declaração de Genebra, os homens e as mulheres de todas as nações reconhecem que a *humanidade deve dar à criança* o que ela tem de melhor, declaram e aceitam os seus deveres, sem consideração de raça, de nacionalidade, de crença.

A criança tem o direito de se desenvolver de maneira normal, material e espiritual;

A criança que tem fome deve ser alimentada; a criança doente deve ser tratada; a criança retardada deve ser encorajada; o órfão e o abandonado devem ser abrigados e protegidos;

A criança deve ser preparada para ganhar a vida e deve ser protegida contra todo tipo de exploração;

A criança deve ser criada com o sentimento de que suas melhores qualidades devem ser colocadas a serviço de seus irmãos (DECLARAÇÃO DE GENEBRA²⁵).

Hickmann (2008) aponta que a Declaração de Genebra foi fonte inspiradora para outros documentos posteriores direcionados à infância e que dois fatores merecem destaque. O primeiro trata do “[...] amparo dado à criança para que ela trabalhe, situação que atualmente tem sido objeto de inúmeras críticas” [...] (HICKMANN, 2008, p. 101). A segunda se refere a não responsabilização pelo cuidado das crianças por parte do Estado e da família, mas sim, “aos homens e às mulheres de todas as nações” (HICKMANN, 2008, p. 102).

No contexto de análise sobre os direitos das crianças no início do século XX, outro nome que deve ser mencionado é o de Janusz Korczak²⁶, com sua principal

²⁴ Na obra, *Children & Childhood in western society since 1500*. London/New York: Longman, 1995

²⁵ Disponível em: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf. Acesso em 27/02/2013.

²⁶ Judeu polonês, pediatra e educador (1878-1942) (MARIANO, 2010).

obra denominada “Como amar uma criança”, o autor declarava que os direitos das crianças deveriam estar sustentados no direito de “viver sua vida atual” e “a ser o que é”. Fundou em Varsóvia, em 1912, o “Lar de Crianças da Rua Krochalna”, que abrigava crianças pobres. Korczak²⁷ argumentava que o mundo era construído por adultos e as crianças seriam subordinadas a estes. Por conta de suas práticas e ideias, “[...] é considerado o precursor dos direitos das crianças” (MARIANO, 2010, p. 48).

Em 1946, para atender crianças do pós-guerra, a Organização das Nações Unidas (ONU) “endossou os cinco princípios da Declaração de Genebra”, como também “[...] institui o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância” para a mesma causa (MARIANO, 2010, p. 48). Em 1948 foi adotada, pela Assembleia Geral da ONU, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, que reconhece a propriedade dos direitos civis e políticos dos sujeitos, incluindo supostamente as crianças.

Em 20 de novembro de 1959, também pela Assembleia Geral da ONU, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos da Criança, contendo 10 princípios. Segundo Hickman (2008), o documento comporta um discurso considerando a criança “prioridade absoluta e sujeito de direitos”, cabendo a cada nação desenvolver ações no sentido de dar mais atenção aos direitos deste grupo (HICKMANN, 2008, p. 102). Para Bordalo (2006), tal Declaração sustenta uma ideia de infância e de direitos pautados pelo interesse social da criança e do/a adolescente, mas para o reconhecimento jurídico e efetivo da criança como cidadã, a conquista ainda levaria um tempo. Os direitos das crianças preconizados pela Declaração:

[...] à igualdade, sem distinção de raça, religião ou nacionalidade; à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; a um nome e a uma nacionalidade; à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; à educação e a cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente; à educação gratuita e ao lazer infantil; a ser socorrida em primeiro lugar, em caso de catástrofes; a ser protegida contra o abandono e a exploração no trabalho; a crescer dentro de um espírito de solidariedade, compreensão, amizade e justiça entre os povos (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA²⁸).

²⁷ Korczak e as crianças foram assassinadas pelos nazistas. Relatos apontam que houve chances para escapar da câmara de gás, mas ele preferiu ficar com suas crianças (WASSERTZUG *apud* MARIANO, 2010).

²⁸ Disponível, eletronicamente no endereço mencionado em nota na página acima.

Com base no pensamento de Allain Renaut (2002)²⁹, Mariano (2010) postula que na referida Declaração não há um esclarecimento sobre especificidades dos direitos de liberdade das crianças. Também ressalta a predominância de um caráter maior de proteção a elas no documento e que tais direitos se configuram como “direitos-créditos”, garantindo o que lhe era devido, mas sem aspirar liberdade de ação para as crianças.

De 1959 para cá, ainda se levaria mais 30 anos para o reconhecimento das crianças como sujeito de direitos pelos adultos. No contexto da Declaração, várias ações assistencialistas em prol das crianças de grupos minoritários foram desenvolvidas, como o aumento de organizações internacionais não governamentais (OINGs) e eventos internacionais tratando da temática (MARIANO, 2010). Em virtude da mobilização, tanto internacional como nacional, várias ações foram fomentadas:

As ONGs dedicadas a causa da infância, gradativamente e graças a manutenção do tema da defesa da infância na agenda internacional, consolidavam uma estrutura de atuação conjugada em níveis local, nacional, continental e global (MARIANO, 2010, p. 51 e 52).

Por conta de tais ações, em 1979 foi celebrado o Ano Internacional da Criança (AIC), que objetivava conscientizar os sujeitos sobre os males que atingiam a infância no mundo. Apoiada em Francisco Pilotti (2000)³⁰, Mariano (2010) postula que nos anos de 1970 um movimento se inicia em países anglo-saxões, trazendo a necessidade de ampliação dos DC com ênfase nos direitos de liberdade, de forma que provocou tensões e reações. Segundo a autora, dois autores auxiliariam no tensionamento do debate: Richard Farson (1974) e John Holt (1974).

Farson³¹ considerava que as crianças, no contexto norte-americano, eram “[...] segregadas, ignoradas, impotentes e invisíveis para a nação” (MARIANO, 2010, p. 54). Também fomentava o direito de participação das crianças, em um mundo que

²⁹ Na obra, *A libertação das crianças: a era da criança cidadã*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

³⁰ Obra denominada, *Globalización e convencion sobre los derechos Del niño: El contexto del texto*. Documento da OEA, Washington, 2000.

³¹ Com a obra intitulada *Birthrights: a bill of rights for children*, New York: Macmillan, 1974.

considerava constituir-se contra elas. Sobre os três direitos preconizados pelo autor, Mariano (2010, p. 54 e 55) aponta:

a) **direitos de liberdade e auto-determinação**, isto é às crianças deve ser assegurado o exercício de escolha nas matérias que as afetam diretamente [...]; liberdade de optar com quem e onde viverá; a liberdade de acesso à informação; a liberdade de conduzir sua própria educação e a liberdade sexual; b) **direitos de participação**, entendidos como o acesso das crianças ao poder político por meio do voto e o direito ao poder econômico, por meio do acesso ao trabalho, recebendo igual remuneração, a adquirir e gerenciar dinheiro, a assinar contratos; que os ambientes e as cidades sejam projetados de modo receptível as especificidades das crianças; d) **direitos de proteção**, isto é, direito de não sofrer qualquer tipo de punição física, proteção de atos arbitrários ante a justiça juvenil, podendo usufruir das mesmas proteções e garantias processuais que os adultos³².

Sobre Holt³³, Mariano explicita que o autor compreendia as crianças como um grupo oprimido e que a experiência infantil era semelhante a uma prisão, pois poderia significar confinamento e humilhação para as crianças. Parecia se referir mais “à condição do jovem do que da criança” (MARIANO, 2010, p. 55). Conforme a autora, os direitos defendidos por Holt (1974) às crianças eram:

a) **direitos de participação**, ou seja, ao voto, ao trabalho, a propriedade, de dispor de responsabilidade legal e financeira; b) **direitos de auto-determinação e liberdade**, significando liberdade de escolher seu guardião, liberdade para viajar, liberdade de conduzir sua própria educação, liberdade sexual, liberdade para usar drogas lícitas³⁴, direito de dirigir veículos; c) **direitos de provisão**, compreendendo direito de uma garantia de rendimentos mínimos, para poder exercer os demais direitos elencados (MARIANO, 2010, p. 55).

A autora também esclarece que as proposições de ambos os autores influenciariam o mundo ocidental nas representações sobre a infância, bem como nas tensões existentes “entre a autonomia e a proteção à criança”, que recairiam nos debates da Convenção (MARIANO, 2010). Nesse sentido, Rosenberg e Mariano (2010, p. 697) postulam que,

³² Mariano também aponta que Farson não apresenta direitos de provisão.

³³ Com a obra denominada, *Escape from Childhood: the needs and rights of children*. New York: EP. Dutton, 1974.

³⁴ Mariano (2010, p. 55) assinala que Holt defendia: “[...] a não interdição ao uso de drogas por jovens teria um caráter de prevenção quanto à possível dependência química, pois haveria maior preocupação dos adultos em informá-los adequadamente quanto ao seu uso moderado, além de dissipar a associação entre a ascensão ao mundo adulto com o uso de drogas”.

[...] a forma pela qual a infância adentra a esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociação das políticas públicas – inclusive dos marcos legais nacionais e internacionais, como a Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

E é sobre a Convenção que tratamos a seguir.

2.3.2 Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (CDC)

A Convenção foi aprovada em 20 de novembro de 1989, resultante de trabalhos preparatórios que ocorreram em um período de 10 anos, após o AIC. Mariano (2010, p. 57), apoiada em Nigel Cantwell³⁵ (1992) explicita que o projeto inicial da Convenção foi apresentado “[...] pelo governo polonês em 1978, à Comissão de Direitos Humanos da ONU, como uma homenagem a Januz Korczak”. A autora comenta também que tal projeto original era muito similar à Declaração de 1959 e recebeu várias críticas dos governos quanto ao seu texto, pelo uso de uma linguagem não clara e por não referendar vários direitos (MARIANO, 2010).

Nesse contexto, a Comissão dos Direitos do Homem criou um grupo de trabalho (GT) com o intuito de examinar um segundo projeto elaborado pelo governo polonês. Poderiam participar desse GT as OINGs, as organizações intergovernamentais, bem como membros das Nações Unidas. As OINGs desenvolveram um papel ativo no que se refere aos direitos de proteção, principalmente contra os abusos provindos dos adultos e das instituições sociais. As reuniões do GT aconteciam uma vez por ano, entre 1980 e 1987, e “[...] em duas ocasiões em 1988 para garantir que o texto da Convenção pudesse ser adotado em 1989, em comemoração ao 10.º aniversário do Ano Internacional da Criança” (MARIANO, 2010, p. 57).

³⁵ *The origins, development and significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. In: Detrick, Sharon (ED). *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a guide to the “travaux preparatoires”*. Holanda: Martinus Nijhoff Publishers, 1992, p. 19-30.

Os debates trovados para a elaboração da Convenção foram permeados por oposições e tensões. Quando aprovada, o UNICEF se posicionou como liderança nas fases de ratificação e implementação (ROSEMBERG; MARIANO, 2010). A CDC influenciou vários países a formularem documentos próprios de cada governo. No Brasil influenciou o artigo 227 da Constituição Federal Brasileira (CF) e o Estatuto da Criança e do/a Adolescente (HICKMANN, 2008).

A Convenção de 1989 inova no que diz respeito ao reconhecimento à criança enquanto pessoa com direitos, sobretudo os de liberdade. No âmbito de sua implementação, na CDC foi previsto a criação do Comitê de Direitos da Criança das Nações Unidas, um órgão de vigilância, que realiza uma avaliação da sua aplicabilidade nos países que a ratificaram. No Brasil, a CDC foi ratificada em 1990, no entanto, o país apresentou seu primeiro relatório ao Comitê de Direitos da Criança apenas em 2003 (ROSEMBERG e MARIANO, 2010).

Em discussões sobre temas específicos sobre os DC que o Comitê realiza periodicamente, dentre os que merecem atenção, é “a realização dos direitos da criança na primeira infância”. Rosenberg e Mariano (2010, p. 710) esclarecem que:

Este último tema foi selecionado por se considerar que a criança pequena, o bebê, estava sendo negligenciado na implementação da Convenção. Tal como problematizamos os novos paradigmas nos estudos da infância, a criança da Convenção também tem uma idade privilegiada que não é a pequena infância.

Os direitos preconizados pela Convenção são os direitos civis e políticos, econômicos, sociais, culturais e os de proteção. Rosenberg e Mariano (2010, p. 710) ainda postulam que os direitos civis contemplam: “[...] expressão, opinião, consciência e religião, associação, reunião pacífica e direito ao respeito à vida privada”. São denominados como “direitos negativos”, uma vez que protegem os sujeitos dos abusos do Estado.

Para as autoras, a tensão entre os direitos de participação e os de proteção é intrínseca no texto da Convenção e a complexidade aumenta ante o caráter de força da lei que passa a ter os países que a ratificam. No quadro abaixo reproduzimos uma síntese de direitos em três campos, conforme apresentada por

Rosemberg e Mariano (2010, p. 66, apoiada em Maria Guiomar da Cunha Frota, 2004³⁶):

Direitos civis e políticos	Direitos econômicos, sociais e culturais	Direitos especiais (proteção)
Registro, nome, nacionalidade, conhecer os pais. Expressão e acesso à informação. Liberdade de pensamento, consciência e crença. Liberdade de associação. Proteção da Privacidade.	Vida, sobrevivência e desenvolvimento. Saúde. Previdência Social. Educação Fundamental (ensino primário, obrigatório e gratuito). Nível de vida adequado ao desenvolvimento integral. Lazer, recreação e atividades culturais. Crianças de comunidades minoritárias: direito de viver conforme sua própria cultura.	Proteção contra abuso e negligência. Proteção especial e assistência para a criança refugiada. Educação e treinamento especiais para crianças portadoras de deficiências. Proteção contra utilização pelo tráfico de drogas, exploração sexual, venda, tráfico e sequestro. Proteção em situação de conflito armado e reabilitação de vítimas destes conflitos. Proteção contra trabalho prejudicial à saúde e ao desenvolvimento integral. Proteção contra uso de drogas. Garantias relacionadas ao direito ao devido processo legal, no caso de cometimento de ato infracional.

QUADRO 5 - SÍNTESE DOS DC ESTABELECIDOS NA CONVENÇÃO
 FONTE: Mariano (2010, p. 66).

De acordo com Mariano (2010), os “novos direitos” proclamados pela Convenção provocam tensões no debate sobre os direitos das crianças entre juristas, filósofos e sociólogos, principalmente no que se refere a dois aspectos. Mariano aponta o primeiro, a partir do pensamento de Boyden: a tensão entre o “caráter universal e o relativismo cultural” principalmente em relação ao predomínio de “uma visão ocidental de infância” que perpassaria o texto da CDC. O segundo é sustentado por autores/as como Renaut e Soares: a tensão entre proclamar os direitos de proteção concomitantemente aos direitos de liberdade, participação e expressão. Em sua tese, Mariano se concentra na abordagem da segunda tensão, pois para a autora:

³⁶ Associativismo civil e participação social: desafios de âmbito local e global na implementação dos direitos da criança. Rio de Janeiro, 2004. Tese (doutorado em sociologia). IUPERJ, Rio de Janeiro.

[...] nela está subsumido o que tem sido considerado o ponto de clivagem no que diz respeito ao reconhecimento dos novos direitos à infância e à mudança paradigmática na representação da infância (MARIANO, 2010, p. 69).

No que se refere às ambiguidades decorrentes das delimitações de idades (ROSEMBERG, 2010) – já mencionadas anteriormente –, a Convenção reconhece os direitos civis à infância, que é entendida como o período que antecede o nascimento até os 18 anos. Rosenberg (2010, s/p) relata que tal amplitude ocorra em virtude de que,

[...] nas línguas hegemônicas – inglês e francês, por exemplo – não existe distinção entre crianças, *puer* no latim e filho, *filius*. Tal ambiguidade terminológica e etária pode ser responsável, em parte, pela tensão posta pela Convenção entre direitos proteção – idade vulnerável e que precisa da proteção de adultos – e direitos à participação, ou os chamados direitos liberdade: de opinião, de participação política.

Nessa perspectiva a autora também se refere à Constituição Brasileira de 1988 e ao Estatuto da Criança e do/a Adolescente. A primeira por não contemplar as expressões jovens e juventude e o segundo por definir criança até os 12 anos e adolescente a partir dessa idade até os 18 anos, de forma que:

[...] maioridade legal no Brasil é adquirida em diversas idades, conforme o plano do direito a ser considerado: no trabalho, na autonomia para constituir família, na participação política, no direito de ir e vir, na responsabilidade jurídica (ROSEMBERG, 2010, s/p).

Nesse sentido, Silva (2008) também comenta que em outros tratados de âmbito internacional ocorre o estabelecimento de padrões distintos de idade, como por exemplo, com relação à Organização Internacional do Trabalho (OIT), que institui a idade de 16 anos como momento ideal de início ao trabalho. No final dos anos 1990, o Brasil compactua com o acordo da OIT (SILVA, 2008, p. 24).

Rosemberg e Mariano (2010) postulam que a Convenção reconhece os direitos de liberdade e os de proteção, entretanto, os primeiros derivam da compreensão da criança com identidade compatível ao ser humano, enquanto que os segundos derivam do entendimento de uma especificidade de ser criança. Uma tensão que é encontrada no preâmbulo da Convenção conforme enunciado por Mariano (2010, p. 70), “[...] a criança, por falta de sua maturidade física e intelectual,

precisa de uma proteção especial e de cuidados especiais, especialmente de proteção jurídica apropriada antes e depois do nascimento”.

Partindo de Renaut (2002), Mariano (2010) discute duas correntes filosóficas-políticas que despontam nesse cenário: a liberacionista, que considera que a infância se caracteriza enquanto grupo oprimido em relação ao adulto, sendo definida somente pela imaturidade. A autora menciona que tal corrente recebe grande influência da Sociologia da Infância. A segunda corrente é a protecionista, que sustenta que a proposição dos direitos de autonomia e liberdade seria inadequados às crianças. A partir da elucidação sobre as acepções de alguns autores/as (Alain Finkielkraut, Allain Renaut, Hanna Arendt, entre outros/as), a autora postula que:

Subentende-se, portanto, que a posição protecionista pauta-se na ideia de que se ocorrer uma certa igualização de direitos entre crianças e adultos pode-se anular ou esfumegar a diferença e a vulnerabilidade que constitui a infância (MARIANO, 2010, p. 73).

Ao discutir outro enfoque dado por países anglo-saxões sobre os novos direitos das crianças, Mariano (2010) aponta a emergência de duas correntes: a teoria da vontade e a do interesse. Apoiada em Tom D. Campbell³⁷ (1992), a autora comenta que a teoria da vontade considera que “[...] os direitos estão relacionados, essencialmente ao exercício da racionalidade e da escolha (auto-determinação)” (MARIANO, 2010, p. 74). Quanto à teoria do interesse, a autora, também apoiada em Campbell (1992) destaca que o argumento se concentra na ideia de que as crianças podem ter direitos, “[...] se seus interesses forem tomados como base para estabelecerem-se normas” (MARIANO, 2010, p. 75). Sobre a teoria do interesse, a autora declara que a discussão é suscetível a réplicas, uma vez que “[...] quem fala pela criança e o que significa representar o seu interesse?” (MARIANO, 2010, p. 75).

2.4 INFÂNCIAS À BRASILEIRA

³⁷ The Rights of the minor: as person, as child, as juvenile, as future adult. In: ALSTON, Philip, PARKER, Stphen, SEYMOR, John. *Children, rights and the law*. New York: Oxford University Press, 1992, p. 1-23.

Damos continuidade à discussão do tema, adentrando no cenário nacional. Tanto a Constituição Federal de 1988 como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) incorporaram concepções, bem como as tensões já mencionadas da Convenção. Mariano (2010, p. 86) menciona que, aqui, a defesa dos novos direitos das crianças ocorreu no sentido de “[...] combater a doutrina da situação irregular e as políticas assistencialistas e correcionais dirigidas a crianças e adolescentes pobres”.

No âmbito da Constituição Federal (CF) (aprovada em 05 de outubro de 1988), Mariano (2010) explicita que tal marco, no que diz respeito aos DC, configurou uma “grande ruptura paradigmática”, que teve influência de movimentos nacionais e internacionais. O artigo 227 da CF foi o mais considerado por militantes do DC:

É dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Constituição de 1988).

Tal artigo reconhece os direitos fundamentais da pessoa humana; também no artigo 208 no que se refere à educação como direito público de cada sujeito (MARIANO, 2010). Nesse contexto, embora menos festejado por ativistas dos DC, os direitos educacionais das crianças de zero a seis anos foram assegurados enquanto dever do estado, através do acesso à creche e pré-escola. Conforme Rosemberg (2010), tal inovação desmistificou a ideia de creche como objeto de estigma. No entanto, a autora postula que esse direito não se aproximava do direito próprio da criança, mas sim do direito que se associava ao trabalho de mães e pais. Desse modo, aponta:

[...] que muito longe estávamos de ter consenso quanto a universalidade do status jurídico da infância e adolescência: uma hierarquização por idade e por estrato econômico esteve sempre presente nos debates (ROSEMBERG, 2008, p. 312).

Mariano (2010) salienta que a mobilização em torno dos DC na CF não apontou as tensões decorrentes da efetiva consideração de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o que se observou igualmente em relação às discussões em torno do ECA, bem como no uso de sobre a representação efetiva da criança e do adolescente sob o estatuto de direito de associar a infância pobre “[...] ao abandono familiar, à delinquência e à violência” (MARIANO, 2010, p.104).

Mariano (2010) ainda explicita que dois meses antes da aprovação do ECA, o presidente Fernando Collor de Mello criou o “Ministério da Criança”, ao mesmo tempo em que foi enviado ao Congresso Nacional a proposta de ratificação da Convenção Internacional. A autora também enfatiza que se tal acontecimento representava um avanço voltado aos DC no país, em contrapartida, o discurso proferido por Collor naquela ocasião, era compatível com um discurso estigmatizante voltado à infância pobre.

Sob esse prisma, Hickmann (2008, p. 111) também comenta sobre a associação do ECA com a ideia da “infância pobre”, constatando que:

[...] ao longo da história da legislação brasileira para a infância há uma constante tentativa de distinguir crianças perigosas e infratoras de crianças em perigo, carentes e abandonadas, com o intuito de resguardar estas últimas do contato e possível “contaminação” em relação às primeiras infâncias. Deve-se ter em conta, também, que estes discursos servem à justificação do sequestro e confinamento de crianças pelas instituições em “defesa” de sua proteção. A partir daí, as instituições têm o poder de isolar, para educar e adestrar mentes e corpos, bem como o poder de “proteger”.

O ECA foi aprovado em 13 de julho, sob a lei n.º 8.069 de 1990. Hickmann (2008) ressalta que o ECA propõe um atendimento integrado, articulando os direitos como saúde, educação, trabalho e moradia, de forma a possibilitar um resgate da criança e do adolescente com a comunidade por meio da “[...] descentralização política e administrativa, organizada em conselhos municipais de direitos da criança e do adolescente, bem como em conselhos tutelares” (HICKMANN, 2008, p. 108).

Já Bordalo (2006) comenta que as diferenças conceituais e doutrinárias entre o Código de Menores de 1979 e o ECA são grandes, e que a condição de sujeito de direitos para crianças e adolescentes contempla uma nova representação da infância brasileira. Apoiada em Luiz Cavalieri Bazilio³⁸, (2006) Mariano (2010)

³⁸ *Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente*. In: KRAMER, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. 2ª ED. São Paulo: Cortez, 2006, p. 19-28.

preconiza que os princípios estruturadores da Convenção de 1989 influenciaram diretamente a elaboração do ECA, a saber:

a) a criança e o adolescente como pessoas em condição particular de desenvolvimento; b) a garantia – por meio de responsabilidades e mecanismos amplamente descritos – da condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais; c) direitos assegurados pelo Estado e conjunto da sociedade como absoluta prioridade (MARIANO, 2010, p. 105).

O ECA apresenta como criança a pessoa com até 12 anos incompletos, e adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos. O Estatuto é dividido em dois livros: Livro I intitulado *Parte Geral*, explicitando os direitos fundamentais: saúde, educação, cultura, proteção no trabalho e liberdade; Livro II intitulado *Parte Especial*, que inclui a prevenção, a promoção, a proteção especial e a defesa de direitos (MARIANO, 2010).

A definição de direitos de liberdade, respeito e dignidade às crianças e adolescentes se encontra no capítulo II do ECA (apresentado aqui no capítulo 4). Assim, trataremos do artigo 15 que preconiza sobre tais direitos das crianças como *pessoas humanas em processo de desenvolvimento*.

Mariano (2010, p. 107), com base em Carla Bertuol³⁹ (2009) comenta que a autora identificou no ECA “[...] a centralidade do conceito de desenvolvimento nas definições de criança”, no sentido de que versa uma compreensão de que a criança necessita de proteção, pois está em desenvolvimento. Mariano também comenta que a autora constata nas interpretações sobre o ECA que as relações sociais da criança, inclusive com as políticas públicas, possuem referência a uma condição infantil de forma similar a da Declaração de 1959 (MARIANO, 2010). Ainda sobre esse aspecto, a autora se apoia em Machado⁴⁰ (2003) que comenta que a semelhança entre tais documentos consiste na compreensão de que crianças e adolescentes encontram-se em condição vulnerável por estarem em processo de formação e, por isso são significadas como sujeitos incompletos em todos os

³⁹ *A criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente: um estudo sobre a polissemia da criança nos espaços públicos*. São Paulo, 2009, 163 p. Dissertação (mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

⁴⁰ *A proteção constitucional de crianças e adolescentes e os direitos humanos*. Barueri: Manole, 2003.

aspectos, seja ele, psíquico, moral, social, motor e intelectual. Dessa forma, exemplifica uma representação de direitos que se aproxima mais da Declaração do que da CDC.

Mariano (2010), com base em Sinara Porto Fajardo⁴¹ (2004), postula que a autora faz uma crítica sobre o sentido da expressão “proteção integral”, problematizando sobre a existência de um sentido “preventivo” e outro “repressivo”. O primeiro que age para afastar os riscos da “infância desamparada” e, o segundo, que estabelece indicativos que atuam de forma a delimitar o campo de ações das crianças, bem como o de suas famílias. Assim, por meio desse sentido de proteção é fortalecida a ideia de “incapacidade” da infância, uma vez que a proteção implicaria em regulação e violação do “direito à autonomia” (MARIANO, 2010).

Convém salientar outro ponto comentado por Mariano (2010, p. 111), apoiada em Bertuol, (2009) sobre a ideia de família natural postulada no ECA, “[...] formada por laços de sangue e quando fora desse padrão deve recolocar a criança em situações semelhantes a essa”. Mariano (2010) também comenta que o ECA, mesmo assegurando a condição da criança como sujeito de direitos, não anulou a diferença que existe entre a criança e o sujeito adulto.

Com base em Ester M. M. Arantes⁴², Mariano (2010) comenta que a autora levanta para o debate sobre a inquirição judicial de crianças e adolescentes, a forma pela qual tais sujeitos são tratados, como sendo vítimas e depoentes de crimes, ressaltando a diferença conferida no tratamento dado a tais sujeitos. O ECA, mesmo assegurando a condição da criança como sujeito de direitos, não anulou tal diferença que existe entre a criança e o sujeito adulto. O direito de autonomia e de expressão da criança pode se tornar institucionalizado, configurando, assim, uma forma de violação aos DC, pois recai no âmbito da obrigação do testemunho. Mariano (2010) aponta que tal ideia da autora se assemelha aos debates protecionistas referentes à Convenção, e esse se torna o ponto crucial para a

⁴¹ *Retórica e realidade dos direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. Uma análise sócio-jurídica da lei federal n. 8069.* 2004. Tese (Doutorado PID Derechos Humanos y Libertades Fundamentales) – Universidade de Zaragoza.

⁴² Pensando na proteção integral. Contribuições ao debate sobre as propostas de inquirição judicial de crianças e adolescentes como vítimas ou testemunhas de crimes. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Falando sério sobre a escuta de crianças e adolescentes envolvidos em situação de violência e a rede de proteção** – Propostas do Conselho Federal de Psicologia. Brasília, 2009, p. 79-99.

efetivação dos direitos das crianças, tal tensão se reflete em algumas pesquisas acadêmicas, que caminham no sentido de focar as crianças enquanto sujeito de direitos.

No que diz respeito a tensões entre os direitos de participação e os de proteção, Rosângela Freitas (2004) aponta duas vertentes teóricas voltadas ao debate sobre o TIJ: a primeira, que considera que a criança não deve trabalhar porque tal atividade é prejudicial, e, a segunda, que defende a ideia de que trabalho e infância são ações possíveis a serem realizadas concomitantemente. Analisando peças jornalísticas da *Folha de São Paulo*, Freitas (2004) apontou que tal tensão se sustenta mediante á posturas adultocêntricas das notícias sobre TIJ, em detrimento a ideia de proteção, sobretudo pela retórica dramática produzida pela *Folha de São Paulo* que ressaltou uma ideia natural e universal de infância que precisa ser protegida por conta de uma genuína fragilidade.

Na mesma direção, a dissertação de Renata Lopes Costa Prado (2009) analisa artigos acadêmicos de psicólogos e considera a vulnerabilidade estrutural da infância como um dos elementos que pode apontar o TIJ como maléfico e nocivo a crianças e adolescentes.

O debate sobre o ECA no cenário brasileiro representou avanços nos direitos sociais que se estenderam á crianças e adolescentes, embora Mariano (2010) postule que as problemáticas que se associam a situações de risco ou ao desvio é que predomina no debate na agenda sobre os DC. “Ou seja, tem preponderado a preocupação com as políticas de proteção especial e não as políticas sociais” (MARIANO, 2010, p. 120). Assim, Mariano (2010, p. 121) aponta que a reiteração dos discursos focalizados nos riscos,

[...] podem contribuir para propostas de políticas públicas excludentes, reforçando desigualdades. Só para lembrar, a incidência da ação do estado em categorias restritas de crianças e adolescentes (na pobreza, na orfandade, em abandono, na delinquência, na rua, em perigo moral, com desvio de conduta), constituía um dos pilares da pretérita doutrina da situação irregular.

Ainda, cabe aqui mencionar Célia Escanfella (2006), quando indaga sobre o que foi feito pela sociedade para divulgar e garantir tais direitos preconizados pelo ECA, questionando sobre de que forma as instituições atuam diante desse cenário; e de que forma os direitos da criança coadunam em relação às práticas sociais. Os

defensores do ECA vêm preconizando, desde sua aprovação, que a sua ampla divulgação e o conhecimento de seus princípios pela população teria o efeito de mudança social em direção ao respeito aos direitos da criança e do adolescente. A presença do ECA como conteúdo curricular teria tais sentidos e os Livros Didáticos integram tal processo.

Uma síntese da análise acima realizada aponta para tensões importantes: *a associação da discussão dos direitos da criança à infância pobre, ao abandono, delinquência e violência; o conceito de desenvolvimento como central nas definições de criança e operando num sentido de tutela das crianças, com ênfase em suas supostas incapacidades e pouco espaço para a autonomia; formas generalizantes de abordagem às crianças e às famílias em modelos determinados, sem espaço para formas divergentes; debates preponderantemente protecionistas e reforço de posturas adultocêntricas; a vulnerabilidade estrutural da infância, como um dos elementos que podem apontar o TIJ como maléfico e nocivo* (MARIANO, 2010; FEITAS, 2004; PRADO, 2009). Os aspectos que grifamos acima serão referenciados novamente no capítulo 4. Pautados em tais questionamentos adentramos assim no contexto do Livro Didático para analisar o tratamento dado aos DC nesse cenário.

3 O CONTEXTO PARTICULAR DO LIVRO OU MANUAL DIDÁTICO

Este capítulo compõe o contexto sócio-histórico do primeiro nível de análise da HP apresentado por Thompson (2009). A proposta thompsiniana (2009) tem como perspectiva que os meios de comunicação atuam de maneira efetiva na *produção, difusão* e na *apropriação* de formas simbólicas. Conforme postulado por Silva (2005), a indústria editorial no Brasil, incluindo a produção de Livros Didáticos, participa dessa tríade, se constituindo em um processo de produção de massa. É por meio do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que esse processo se corporifica e, enquanto política educacional, está inserido em um palco de tensões e conflitos sociais, que podem perpassar a execução de suas fases. Dentre elas, encontram-se o Edital e o Guia do LDLP, que compõem duas etapas de funcionamento do PNLD. Tais documentos apresentam certos discursos sobre a infância de direitos, que podem silenciar a ideia da criança como ator social, sustentando, dessa forma, relações de dominação de adultos sobre crianças.

Primeiro, abordamos o contexto particular do Livro Didático, trazendo de forma sucinta breves considerações teóricas referentes a esse instrumento, considerado enquanto artefato da cultura escolar e, sobretudo, uma ferramenta importante no processo ensino-aprendizagem do/da aluno/a. Em seguida, trazemos o processo de funcionamento do PNLD e uma discussão comparativa entre o Guia do LDLP de 2010 e o Edital de 2010, sobre a criança e seus direitos implicados em ambos os documentos, como também temas correlacionados. No decorrer, descrevemos o percurso do estudo exploratório desta pesquisa, com a nossa inserção nas duas escolas investigadas, denominadas como Escola I e Escola II⁴³, salientando que um tempo maior de observação ocorreu na Escola II, por conta da professora utilizar o LDLP em sala de aula (fato que possibilitou também a concretização das gravações, que serão apresentadas no próximo capítulo).

Na sequência trazemos uma descrição mais abrangente e detalhada sobre o processo de imersão no campo e as particularidades das duas escolas, considerando, principalmente, os apontamentos relevantes no que diz respeito ao

⁴³ Serão denominadas assim a fim de manter o anonimato das escolas.

LD (Livro Didático). Atrelado a essa discussão, serão apresentadas, por meio de entrevista semiestruturada, as considerações de quatro professoras, duas diretoras e uma pedagoga, referentes ao LD e aos critérios utilizados por elas para avaliação dos livros no processo de escolha. As respostas das questões levantadas pela entrevista foram anotadas em diário de campo.

Tratar sobre a questão do Livro Didático ou do Manual Escolar, assim também denominado, nos propicia, de certa forma, recordar as lembranças dos tempos de infância. Consiste em imergir nas memórias flutuantes do “eu” de cada um/a, que pelas idas e vindas do pensamento carrega as reminiscências relacionadas ao Livro Didático, sobretudo das imagens e do uso dele em contexto escolar, como num efeito catártico. O pesquisador francês Choppin revela que esse sentido nem sempre possui um valor positivo, de modo que podem surgir menções críticas ou de más recordações, “[...] como si los libros de clase focalizaran nuestros rencores, o a la inversa, nuestros pesares” (ALLAIN CHOPPIN, 2000, p. 107).

Antonia Terra de Calazans Fernandes (2004) também ressalta a relevância do Livro Didático para os sujeitos em fase escolar, que, independente do fator idade, associam o material com lembranças que empregam valores comuns apreendidos na infância, desde aproximações com grupos que expressam uma identidade social, a forma como se apresenta cada texto ou, até mesmo, a lembrança de como o material se configurava.

Em séculos passados, o Livro Didático já era visto como um facilitador para o ensino-aprendizagem, pois possibilitava o contato com o conhecimento científico. Comenius, autor da obra “Didática Magna”, que evocava uma pedagogia (1632) do “ensinar tudo a todos/as”, já declarava a relevância do Livro Didático para o/a professor/a o utilizar como apoio para comunicar os conteúdos eruditos. Assim, Comenius indicava ao professor/a o “livro-roteiro”, que hoje é intitulado como sendo o Guia ou o Manual do/a Professor/a (BORDALO, 2006).

Atualmente, o livro permanece com o intuito de ensinar, sendo um dos elementos que compõe a cultura escolar (JEAN CLAUDE FORQUIN, 1993) caracterizando-se também como um meio de comunicação de massa, no sentido de que possui um caráter multifacetado e complexo, atingindo um número considerável de crianças, possuindo um intenso e extenso poder de circulação, tornando-se,

desse modo, junto com outros meios, um protagonista midiático (CHOPPIN, 2000, 2004; SILVA, 2005).

Choppin (2004, p. 553) descreve as quatro principais funções do Manual Escolar que, para o autor, podem se modificar conforme o “ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”.

A primeira é a função referencial, curricular ou programática: o Manual Didático se constitui enquanto suporte privilegiado de conteúdos educativos, conhecimentos, bem como técnicas consideradas imprescindíveis na transmissão às novas gerações.

A segunda, a função instrumental: constituiu-se como ferramenta pedagógica utilizada por professores/as e alunos/as para auxiliar a aprendizagem, de forma que propõe métodos de aprendizagem e de análise.

A terceira, função ideológica⁴⁴ e cultural: pois o LD se tornou um dos veículos principais da língua, de valores e de cultura. Assume um papel político em virtude de contribuir para a construção da identidade de uma nação, se constituindo como um símbolo nacional, tal como a moeda e a bandeira.

A quarta e última é a função documental: o LD pode fornecer um conjunto de documentos, textos e imagens, com a função de desenvolver o senso crítico do/a aluno/a. Todavia, Choppin (2004) explicita que essa função é algo recente na literatura, e, portanto, não é universal, sendo encontrada somente em espaços pedagógicos que privilegiam a autonomia da criança e, para isso, supõe uma formação elevada dos/as professores/as.

Retomando a função ideológica do LD, Chopin (2000), no texto denominado “Pasado y Presente de los Manuales Escolares”, postula que os Manuais são potentes meios de comunicação pelo fato de seu grande poder de difusão. Por isso, transmitem um conjunto de valores culturais e ideológicos, de forma explícita ou implícita, pois utilizam de técnicas de manipulação que têm sido retomadas pela publicidade.

Los manuales atraen, ante todo, la atención de los sociólogos porque, aunque los libros compartan hoy esa función con otros medios de

⁴⁴ Aqui, a função ideológica é empregada por Choppin de forma diferenciada da do conceito de ideologia de Thompson (2009). Choppin se refere a tal função no sentido de o LD exercer certa manipulação sobre os sujeitos, enquanto que Thompson postula que a ideologia estabelece e sustenta relações de dominação sobre os sujeitos.

comunicacion, constituyen como hemos subrayado, potentes instrumentos de socializacion y de aculturacion para las jovenes generaciones, presentando a la sociedad de hoy e intentando modelar la sociedade del mañana (CHOPPIN, 2000, p. 111⁴⁵).

Sob essa perspectiva, podemos refletir sobre os processos e escolhas não neutros pelos quais o LD passa até chegar às mãos de alunos/as e professores/as. Indo ao encontro com os dizeres de Michael Apple (2001, p. 53), as escolhas são feitas por “uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja o conhecimento legítimo”. Nesse sentido, para a elaboração do LD algumas linguagens são expressas e privilegiadas em detrimento de outras, de forma que os sujeitos acabam por considerar alguns discursos e práticas ideais e naturais, numa espécie de padronização e reprodução do pensamento (FORQUIN, 1993).

É pertinente salientar que a seleção e a escolha dos conteúdos apresentados no LD são feitas exclusivamente pelo grupo adulto. Ou seja, em que medida são contemplados os direitos das crianças em Livros Didáticos produzidos por adultos? Como esses direitos são apresentados no Guia do PNLD 2010, como também no Edital referente à inscrição de obras didáticas? Os direitos das crianças se constituem enquanto um critério de análise contemplado pelos/as professores/as no processo de escolha de Livros Didáticos?

Sobre a questão da seleção de conteúdos nos Manuais Didáticos, oferecemos, como exemplo, as questões referentes às relações de gênero, que, por muito tempo, não foram contempladas nos livros. Em artigo elaborado por Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo V. B. da Silva (2009), denominado “Combate ao Sexismo em Livros Didáticos: Construção de sua agenda e sua crítica”, os/as autores/as inferem que, mesmo havendo a inclusão do tema na agenda de políticas educacionais por conta da mobilização dos movimentos sociais, ainda se veicula no LD uma representação feminina subalterna à masculina, ligada à função doméstica, à maternidade e com condicionamento passivo e frágil, de modo a dicotomizar e naturalizar os papéis sexuais determinados para homens e mulheres. De forma análoga, as relações entre brancos/as e negros/as apresentadas em

⁴⁵ Os Manuais atraem principalmente a atenção de sociólogos, pois embora os livros compartilhem hoje essa função com outros meios de comunicação, são, como temos enfatizado, poderosos instrumentos de socialização e aculturação para as gerações mais jovens, caracterizando a sociedade de hoje e tentando moldar a sociedade de amanhã (CHOPPIN, 2000, tradução nossa).

Livros Didáticos, por tempos, privilegiaram o/a personagem branco/a, havendo, ainda, mudanças pouco significativas quanto ao tema, conforme análises apresentadas em pesquisas recentes (SANTOS, 2012; SILVA, 2005, 2008; NASCIMENTO, 2009).

Outro exemplo se refere às relações de idade. Escanfella analisou a concepção de infância implicada na produção literária infantil brasileira no período entre 1975 e 1994 (interpretando a como de caráter ideológico)⁴⁶, na qual afirmou que as narrativas das histórias evocavam a participação da criança por meio de temas que se relacionavam ao cotidiano, sugerindo a ideia da criança cidadã. Entretanto, a maioria das obras mantinha um padrão maniqueísta de personagens crianças, bem como ocorria certa inclinação à naturalização e à universalização da concepção de mundo presente nas narrativas, de modo que a autora concluiu que, no período, houve a entrada de novas concepções de infância na literatura infantil, todavia havendo um rompimento parcial com concepções antigas (ESCANFELLA, 1999).

Com o objetivo de dar melhor qualidade aos Livros Didáticos, foi iniciado em 1996⁴⁷ o processo de avaliação deles, que por meio de Editais de avaliação implantados pelo Ministério da Educação (MEC) determinam certos critérios para orientar as editoras, através de fichas de avaliação referentes a conteúdos, metodologia, qualidade visual e gráfica, e critérios quanto à construção da cidadania. Apresentando, também, critérios eliminatórios que determinam a exclusão de obras, como por exemplo: a presença de preconceitos, erros de conceitos e disparidade entre a metodologia indicada pelo/a autor/a e sua efetividade no Manual do/a Aluno/a. Abordaremos esse assunto mais adiante quando tratarmos sobre o processo de funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático. Antes, apresentaremos a entrada no campo empírico, sinalizando as características observadas nas duas escolas a fim de situar em que contexto os dados foram coletados/produzidos, uma vez que eles serão articulados, no decorrer do capítulo, com a discussão teórica que se apresenta.

⁴⁶ A dissertação de Escanfella foi fundamentada na concepção de ideologia baseada em Thompson (2009).

⁴⁷ Segundo Silva (2005), a avaliação ocorria em períodos anteriores de forma assistemática, ou seja, as comissões organizadas pouco ou nada interferiam na melhoria das obras selecionadas.

3.1 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – PNLD DE 2010

O Programa Nacional do Livro Didático é uma política educacional que se encontra ligada à Coordenação Geral dos Estudos e Avaliação de Materiais (COMDIPE) da Secretaria de Educação Básica (SEB). Tal departamento auxilia na execução e no acompanhamento do programa, como também do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (OLIVEIRA, 2006). É a SEB que coordena o processo de avaliação do LD e dos livros de literatura a serem distribuídos às escolas do Ensino Fundamental. Os dois programas estão vinculados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que possui recursos provenientes do salário-educação⁴⁸ (OLIVEIRA, 2006).

Pela Lei n.º 5.537, em 21 de novembro de 1968, foi criado o FNDE, que possui o objetivo de

[...] prover recursos e executar ações para o desenvolvimento da Educação, visando garantir educação de qualidade a todos os brasileiros. O FNDE tem como valores a transparência, a cidadania e o controle social, a inclusão social, a avaliação de resultados, e a excelência na gestão. Entre seus principais desafios estão a eficiência na arrecadação e a gestão do salário-educação (maior fonte de recursos da educação fundamental), na gestão dos programas finalísticos e nas compras governamentais, além da busca permanente de parcerias estratégicas e do fortalecimento institucional (FNDE, 2012⁴⁹).

No Brasil, até os anos de 1920, a educação tinha influência europeia, de forma que os LD consistiam em traduções de compêndios de autores/as portugueses/as e franceses/as, e se destinavam aos/às filhos/as da elite, que possuíam acesso a escolas que empregavam tal recurso didático (BARBARA FREITAG; WANDERLY F. DA COSTA; VALÉRIA R. MOTTA, 1993).

⁴⁸ Segundo informações do *site* do FNDE, tal salário foi instituído em 1964, com o objetivo de financiar programas, projetos e ações educacionais voltados à educação pública básica. É uma contribuição social prevista no artigo 212 da Constituição Federal, sendo regulamentada pelas Leis n.º 9.424/96, 9.766/98, Decreto n.º 6003/2006 e Lei n.º 11.457/2007. Tal contribuição é calculada baseada na alíquota de 2,5% sobre o valor total de salários pagos ou creditados pelas empresas. Os contribuintes são, em geral, empresas, entidades públicas e privadas vinculadas à Previdência Social.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.arquivo=missao_objetivos.html>. Acesso em: 27/12/2012.

Foi a partir de iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo⁵⁰, que, em 1929, é criado o INL (Instituto Nacional do Livro⁵¹), órgão vinculado ao MEC, que tinha como objetivo divulgar e distribuir as obras de caráter educacional, efetivando-se, dessa forma, uma parceria entre Estado e Livro Didático. Por esse motivo, é a partir de 1930 que aumenta a produção de autores/as brasileiros/as em virtude da ampliação do sistema de ensino (DÉCIO GATTI JUNIOR, 1998). Várias ações governamentais emergiram desse período, uma delas se deu pela elaboração da Comissão Nacional do Livro Didático, iniciada pelo Decreto n.º 1.006 de 30/12/1938, que intuía o regulamento de produção e distribuição de LD gratuitos (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993).

Nos anos 1960, especialmente após 1964, por conta do Regime Militar, o governo brasileiro assinou um acordo com o governo americano, no sentido de subsidiar recursos à educação, e nessa configuração, a política do Livro Didático sofre certas mudanças (SILVA, 2005). Tal acordo auxiliou a produção de Manuais Didáticos para o aumento “de programas assistenciais, com empréstimos internacionais” (SILVA, 2005, p. 88).

Gatti Junior (1998) esclarece que desse período até 1997, ocorrem modificações no LD que passa a ser produzido por meio de indústria editorial, envolvendo o trabalho de uma equipe técnica, já que, até então, a produção se dava por autoria individual e de forma artesanal.

Nos anos de 1970, expande-se o ensino público para atender as classes desfavorecidas e o LD se fortalece no âmbito da escola, tornando-se um objeto significativo para sistematização de conteúdos (GATTI JUNIOR, 1998). Para atender um número maior de alunos/as nas escolas brasileiras, torna-se necessário uma formação e preparação maior de professores/as, de forma que o LD acaba se configurando, nessa época, em um suporte à metodologia de trabalho de alguns professores/as despreparados/as (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993).

Nos períodos de 1980 a 1990, o governo da Nova República define algumas mudanças no cenário da educação, criando programas de assistência ao estudante,

⁵⁰ Pelo encarecimento de livros provocado pela crise mundial da economia, tornou-se mais favorável produzir livros do que comprar do exterior (HOLANDA *apud* FREITAG; COSTA; MOTTA, 1993).

⁵¹ O INL foi um órgão que legislava sobre políticas do LD, que auxiliou na legitimidade do livro e no aumento de sua produção. Considerado um órgão preliminar ao PNLD (Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/index.php/pnld-pnld-e-pnlem>>).

como a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que concentraria outros programas como o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental (PLIDEF) e o Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE). Em 1985, a denominação PLIDEF é mudada para Programa Nacional do Livro Didático/PNLDF e ocorre a sua ampliação para as outras séries do EF (Ensino Fundamental), bem como a apreciação de propostas de participação de professores/as para a escolha dos Livros Didáticos. Nesse período ocorrem dificuldades de distribuição dos livros dentro dos prazos, bem como a indagação com relação à qualidade do material, de forma que o governo posteriormente regulamenta que os LD sejam avaliados por especialistas (FREITAG; COSTA; MOTTA, 1997).

Em 1997, a FAE é extinta e o órgão que se torna responsável pela execução do PNLD passa a ser o FNDE. De acordo com Silva, “os objetivos de universalização da distribuição de livros e a escolha destes pelo professor passaram a ser metas constantes do PNLD” (SILVA, 2005, p. 91). Também, é a partir da década de 1990 que houve um crescimento expressivo na produção de livros em geral, incluindo os didáticos. No período de 1994 a 2002 no Brasil, tais livros chegam a corresponder a 60% do total do faturamento da indústria editorial brasileira (SILVA, 2005).

Pelo Decreto n.º 91.542, foi instituído o PNLD em 1985, tendo como objetivos: auxiliar o processo de escolha dos livros pelos/as professores/as; possibilitar a reutilização do livro, até então, descartável; ampliar as ofertas de livros aos/às alunos/as das escolas públicas; e a participação do governo federal com recursos. É considerado o maior programa do mundo no que se refere à distribuição de livros (ANTONIO AUGUSTO GOMES BATISTA, 2003).

O funcionamento do PNLD se dá por 12 etapas⁵². A primeira consiste na *adesão formal*, em que os sistemas de ensino que possuem interesse em receber o LD devem manifestá-lo. O termo deve ser encaminhado uma única vez. A adesão deve acontecer até o final do mês de maio do ano anterior em que o sistema de ensino deseja ser atendido.

A segunda etapa consiste na abertura dos *editais*, que determinam as regras para a inscrição das obras, e são publicados no *Diário Oficial da União*.

⁵² As informações do funcionamento do PNLD foram retiradas do endereço: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-funcionamento>>. Acesso em: 27/12/2012.

A terceira se refere à *inscrição das editoras*, etapa onde ocorre a inscrição das obras.

A quarta etapa é a *triagem*, em que ocorre a verificação das obras conforme os quesitos do Edital, e a *avaliação*, momento posterior, em que os livros escolhidos são direcionados à SEB/MEC, e são analisados pela comissão de avaliação pedagógica de livros. Essa comissão é formada por especialistas, que realizam a elaboração da resenha dos LD aprovados, que constarão posteriormente no Guia.

O processo de avaliação do LD, desde seu início, foi fundamentado por critérios de caráter conceitual, ou seja, os livros não deveriam conter erros ou induzir a erros, bem como não poderiam conter formas de preconceito, estereótipos e discriminação (BATISTA, 2003).

Na quinta etapa do PNLD, as escolas cadastradas no Censo Escolar recebem o *Guia do Livro Didático*, de forma impressa e pelo portal do FNDE. O Guia possui o objetivo de orientar na escolha dos livros por diretores/as e professores/as.

A sexta etapa consiste no processo de *escolha* nas escolas, baseada na análise dos LD pelos sujeitos acima citados. Abordaremos sobre tal processo mais adiante.

A etapa seguinte se realiza pelo *pedido* de duas opções de obras, que pode ser feito de duas formas, uma via *internet*, por meio de uma senha fornecida às escolas, pelo FNDE, ou por um formulário impresso, enviado pelo correio, juntamente com o Guia (FNDE, 2012). Apesar da existência de duas opções, a maioria das escolas realiza o pedido pela *internet*. É o caso das Escolas I e II, onde aconteceu a pesquisa empírica desta dissertação. Segundo as diretoras, ambas as escolas realizaram o pedido *on-line*.

A próxima etapa se refere à *aquisição* dos livros, em que o FNDE negocia com as editoras. A aquisição é realizada por meio de licitação prenunciada na Lei 8.666/93⁵³.

⁵³ Art. 1: "Esta Lei estabelece normas gerais sobre licitações e contratos administrativos pertinentes a obras, serviços, inclusive de publicidade, compras, alienações e locações no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios". Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/4004-lei-nº-8-666,-de-21-de-junho-de-1993>>. Acesso em: 27/12/2012.

A nona etapa consiste na *produção* de livros, em que o FNDE finaliza o contrato com as editoras e as informa sobre a quantidade de LD a serem produzidos, bem como os locais de entrega.

A *análise de qualidade física* é a décima etapa, na qual o Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) acompanha a produção, fazendo coletas de amostras dos livros, como também analisa as características físicas deles, conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A penúltima etapa é a *distribuição*, que ocorre através de um contrato entre o FNDE e a empresa de Correios, que realiza o transporte dos livros das editoras para as escolas. Esta etapa é acompanhada por técnicos do FNDE e pelas Secretarias Estaduais de Educação.

A última etapa é o *recebimento* dos livros pelas escolas no mês de outubro até o início do ano letivo. Conforme o *site* do FNDE, no caso das escolas rurais, os livros são entregues às Secretarias Municipais de Educação que, posteriormente, realizam a entrega dos livros didáticos aos/às alunos/as.

Os/as alunos/as do Ensino Fundamental recebem um exemplar de cada disciplina específica: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, exceto o de Língua Estrangeira, utilizado pelos/as alunos/as dos anos finais do EF (6.º ao 9.º ano). Também são enviados às escolas Dicionários de Língua Portuguesa. Os livros devem ser devolvidos no final de cada ano letivo, com o intuito de serem reutilizados por outros/as alunos/as. Isso não ocorre com os livros de matemática e os de alfabetização para o 1.º e 2.º ano do EF⁵⁴. Os livros do EF são utilizados durante três anos. Nesta pesquisa, os livros analisados de LP são do PNLD de 2010, que, por sua vez, foram utilizados em 2010, 2011 e em 2012.

A compra de LD feita pelo FNDE ocorre de forma alternada, havendo no intervalo das compras reposições de livros por conta de possíveis extravios, perdas ou aumento de matrículas. Os livros consumíveis são distribuídos anualmente pelo FNDE.

Em contato com a diretora da Escola I, ao pedir a ela que falasse sobre o processo de distribuição de livros pelo FNDE, ela confirmou que ocorre um envio

⁵⁴ Para o Ensino Médio, a reutilização é mantida com os livros de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Biologia, Física e Química. São consumíveis os de Língua Estrangeira, Sociologia e Filosofia. No LD do Ensino Médio, todas as disciplinas compõem um livro somente, que será utilizado pelo período de três anos.

extra de exemplares de Livros Didáticos para os três anos, com o intuito de garantir que nenhum/a aluno/a fique sem ter o livro, tendo efetividade pelo número de matrículas. Entretanto, a diretora comentou que não ocorre atualização dos dados de tais matrículas para tal período, pois os livros são enviados de uma só vez. Também salientou que em três anos pode haver desistência de alunos/as por vários motivos (mudança de residência do/a aluno/a; mudança de emprego dos pais; mudança de cidade, etc.), fazendo com que alguns livros fiquem sem uso. Em contrapartida, vários/as alunos/as extraviam os livros não consumíveis ao levarem para casa em função de atividades a serem realizadas.

A diretora também esclareceu que, no caso da falta do livro, a escola pode fazer o pedido, no entanto, o envio é demorado, e, no caso desta escola em particular, tal procedimento nunca foi necessário.

Abaixo, segue uma descrição da distribuição de LD feita pelo FNDE, bem como o valor do investimento e o número de alunos/as beneficiados/as:

TABELA 1 - N.º DE ALUNOS/AS BENEFICIADOS/AS, INVESTIMENTO E DISTRIBUIÇÃO DE LD REALIZADA PELO FNDE⁵⁵

Ano	Alunos/as Beneficiados/as	Investimento	Atendimento
2008	29.158.208	405.568.003,49	Reposição para os/as alunos/as de 2.ª a 8.ª série e integral para os/as da 1.ª série
2009	28.968.104	591.408.143,68	Atendimento para todos/as os/as alunos/as de 1.ª a 4.ª série e reposição para os/as de 5.ª a 8.ª
2010	29.445.304	893.003.499,76	Atendimento para todos/as os/as alunos/as de 6.º a 9.º ano (5.ª a 8.ª série), do 1.º ano e reposição para os/as de 2.º ao 5.º ano (1.ª a 4.ª série)
2011	28.105.230	443.471.524,28	Reposição para os/as alunos/as de 2.º ao 9.º ano e integral para os/as do 1.º ano
2012	24.304.067	721.228.741,00	Atendimento para todos/as os/as alunos/as de 1.º ao 5.º ano e reposição para os/as de 6.º ao 9.º

FONTE: FNDE (2012).

Podemos considerar que o investimento do governo para a aquisição do LD é alto e o controle do atendimento para todas as séries é efetivo, bem como também é alta a quantidade estimada de alunos/as beneficiados/as. No entanto, mesmo que haja a proposição quanto ao uso do LD, isso não quer dizer que todos/as os/as alunos/as realmente se apropriem dele.

⁵⁵ Informações retiradas de: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 28/12/2012.

Um exemplo disso é encontrado na Escola I, que apresenta os seguintes dados referentes à quantidade de turmas e alunos/as do ano de 2010/2011/2012, que receberam os livros didáticos oriundos do processo de escolha feito pelas professoras realizado em 2009. A informação dada a nós se refere ao número de alunos e alunas que utilizariam o LD, de modo que a pré-escola não foi contabilizada por não fazer uso do livro:

TABELA 2 - N.º DE TURMAS E ALUNOS/AS EM 2010/2011/2012 DA ESCOLA I

Ano de 2010			Ano de 2011			Ano de 2012		
Séries	Turma	Alunos/as	Séries	Turma	Alunos/as	Séries	Turma	Alunos/as
1.º	4	120	1.º	4	120	1.º	2	60
2.º	2	60	2.º	4	120	2.º	4	120
3.º	4	120	3.º	2	60	3.º	4	120
4.º	3	90	4.º	4	120	4.º	2	60
5.º	4	120	5.º	3	90	5.º	4	120
TOTAL	17	510		17	510		16	480

FONTE: A autora (2013).

A partir desses dados, a diretora esclareceu que os/as alunos/as que frequentaram a escola no ano de 2010 são os/as mesmos/as do ano de 2011 e, por conseguinte, os/as mesmos/as de 2012, havendo pouquíssimos casos de inserção de novos/as alunos/as. Dessa forma, dos/das 510 alunos/as, 480 fazem parte do ano de 2012, pois, 30 alunos/as saíram do 5.º ano para adentrarem ao 6.º ano que corresponde às séries finais do Ensino Fundamental sob a delegação da rede estadual. Assim, 510 alunos/as receberam os Livros Didáticos de todas as disciplinas específicas. Todavia, 120 crianças não estão usando os livros por conta da existência, segundo as professoras do 5.º ano, de certa discrepância entre o LD e a proposta curricular do Município.

A partir da tabela com os dados do FNDE, contabilizamos o valor do investimento destinado a Livros Didáticos do ano de 2009, para distribuição em 2010 e uso em 2010/2011/2012, para verificar o valor do custo do LD por aluno/a. No ano de 2009, o investimento foi de 591.408.143,68 (/), este valor dividido pelo número de alunos/a beneficiados/as corresponde a 28.968.104, de forma que o resultado do valor unitário do LD para cada aluno/a ficou na média de R\$ 20,41 centavos.

Perguntando para as três professoras do 5.º ano da Escola I, sobre quais materiais de apoio didático utilizavam para orientar suas aulas, já que o LDLP não era utilizado, elas citaram: a Coleção Bom Jesus⁵⁶, outros livros didáticos, cd's, dvd's, aulas no laboratório de Informática, uso de data-show e livros literários. Sobre estes declararam suas preferências por autores e autoras como: Sílvia Orloff, Ziraldo, Ruth Rocha, Eva Furnari e José Paulo Paes (poemas).

Consideramos, portanto, no caso da Escola I, que o não uso do livro pelo/a aluno/a do 5.º ano gera algumas consequências, tais como: um custo para o Estado e um excesso de livros na escola que acaba dificultando o armazenamento dos livros, conforme foi relatado.

Quanto à Escola II, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa eram utilizados pelo 5.º ano, como também por todas as turmas. Dessa maneira, segue os dados gerais sobre a composição das turmas:

TABELA 3 - N.º DE TURMAS E ALUNOS/AS EM 2010/2011/2012 DA ESCOLA II

Ano 2010			Ano 2011			Ano 2012		
Série	Turma	Alunos/as	Série	Turma	Alunos/as	Série	Turma	Alunos/as
1.º ano	4	100	1.º ano	4	120	1.º ano	2	60
2.º ano	2	50	2.º ano	4	120	2.º ano	4	120
3.º ano	4	110	3.º ano	2	50	3.º ano	4	120
4.º ano	3	100	4.º ano	4	100	4.º ano	2	60
5.º ano	4	120	5.º ano	3	90	5.º ano	4	100
Total	14	480		17	480		16	460

FONTE: A autora (2013).

A pedagoga ressaltou que há uma normativa para as professoras utilizarem o LD em todas as disciplinas. E comentou que seu trabalho possui um caráter de assessoria e não de supervisão, e reconhece que algumas professoras consideram relevante o uso do LD, mas não atribuem a mesma importância para o processo de escolha do livro. Segundo a pedagoga, ainda, ambos os momentos possuem o mesmo grau de importância. De qualquer forma, neste caso, os 460 alunos e alunas fazem uso do artefato como suporte para aprendizagem, bem como todas as professoras produzem suas aulas se apoiando no LD.

⁵⁶ Coleção adotada em anos anteriores pela Secretaria de Educação do Município de Pinhais, tendo sustentação no método da rede escolar privada Bom Jesus, de Curitiba. Há vários livros disponíveis desta coleção que norteiam o trabalho docente na escola estudada. A Coleção Bom Jesus encaixa-se na seguinte situação: o Município de Pinhais utilizou por alguns anos tal coleção, ao mesmo tempo, recebeu também, o livro didático comprado pelo Governo, ou seja, a compra de livros ocorreu duplamente.

Nessa Escola, as atividades eram realizadas no LDLP, com lápis ou caneta pela turma do 5.º ano, em que foi realizada a observação e a gravação de cinco aulas, que serão descritas no capítulo seguinte.

Em seguida faremos uma breve discussão sobre o Guia do Livro Didático de Português, bem como do Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o PNLD de 2010, considerando as aproximações e os distanciamentos dos discursos veiculados em ambos os documentos que suscitam significados sobre a criança e seus direitos.

3.2 O GUIA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O EDITAL DO PNLD DE 2010

Tanto o Guia como o Edital do PNLD de 2010 trazem orientações pedagógicas, metodológicas e critérios de escolha para o processo de avaliação dos Livros Didáticos.

O Edital do PNLD de 2010, elaborado em 2007, com o período de inscrição de obras didáticas entre o mês de janeiro e o mês de maio de 2008, possui como objetivo a convocação de titulares de direito autoral, para participar do processo de avaliação e seleção de Manuais Didáticos. Ou seja, é um documento elaborado para o acesso da editora, e serve como um orientador à equipe técnica para a produção dos Manuais.

O Guia de LDLP de 2010 é destinado aos professores e professoras e traz orientações pedagógicas e metodológicas sobre o Livro Didático do/a aluno/a, bem como sobre o Manual do/a Professor/a. Compõe-se de duas partes, a de Letramento e Alfabetização e a de Língua Portuguesa. A parte de Letramento possui 141 páginas e traz em seu sumário tópicos sobre o Ensino Fundamental de nove anos e o ciclo de alfabetização inicial, bem como critérios de avaliação para as coleções e resenhas de 19 obras. Esta parte indica as resenhas de LD voltados ao 1.º e 2.º ano do EF, séries que possuem como princípio educativo, apontado no Guia, a alfabetização matemática e a linguística. O Guia foi elaborado em 2009 para atender o ano de 2010.

A outra parte do Guia de Língua Portuguesa, e a que mais interessa a esta dissertação, comporta também um subtítulo referente a informações sobre o Ensino Fundamental de nove anos⁵⁷, pois, é a partir do PNLD de 2010, que encontramos a necessidade de atendimento às exigências do “novo EF” (expressão utilizada no Guia).

Quanto às obras de LP destinadas aos três últimos anos do primeiro segmento do EF, 43 foram inscritas, dentre elas, 19 foram excluídas (44,18%) e 24 (55,81%) foram aprovadas. De acordo com o Guia, no ano de 2010, em comparação com anos anteriores, houve um menor percentual de aprovação de obras didáticas. Também, o Guia enfatiza que entre as 24 obras aprovadas, “metade delas aparece no Guia pela primeira vez”, havendo um alto índice de renovação da produção editorial (BRASIL, 2009, p. 176). As obras aprovadas das seguintes editoras foram:

⁵⁷ Em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006, que estipula a ampliação do número de alunos/as nas escolas e um tempo maior de permanência destes/as.

EDITORAS	OBRAS APROVADAS
Dimensão	<i>A Aventura da Linguagem</i>
Scipione	<i>A Escola é Nossa – Língua Portuguesa</i>
FTD	<i>A Grande Aventura – com atualizações</i>
Ática	<i>Aprendendo Sempre – Língua Portuguesa</i>
Edições SM	<i>Aprender Juntos Português</i>
Ática	<i>Asas Para Voar – Língua Portuguesa</i>
Aymarã Edições e Tecnologia	<i>Caminho Entre Textos</i>
Scipione	<i>Caracol – Língua Portuguesa</i>
FTD	<i>De Olho no Futuro – LP – Edição Renovada</i>
Positivo	<i>Hoje é Dia de Português</i>
FTD	<i>L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão – com atualizações</i>
Companhia Editora Nacional	<i>Tempo de Aprender – LP</i>
Saraiva Livresiros Editores	<i>Projeto Prosa – LP</i>
Positivo	<i>Coleção Linha & Entrelinhas – LP</i>
Ática	<i>Pensar e Viver – LP</i>
Moderna	<i>Português – uma proposta para o Letramento</i>
Saraiva Livresiros Editores	<i>Português: Linguagens</i>
Moderna	<i>Projeto Buriti – Português</i>
Moderna	<i>Projeto Conviver – LP</i>
Moderna	<i>Projeto Pitangüá – LP</i>
FTD	<i>Registrando Descobertas – LP – com atualizações</i>
Edições Escala Educacional	<i>Aroeira – LP</i>
Edições Escala Educacional	<i>Conhecer e Crescer – LP</i>
Edições Escala Educacional	<i>Infância Feliz – LP</i>

QUADRO 6 - EDITORAS E OBRAS DIDÁTICAS APROVADAS NO PNLD DE 2010

FONTE: FNDE (2012), adaptado pela Autora

Nota: Apresentação de obras didáticas conforme a sequência apresentada na resenha do Guia de LP.

Podemos constatar, a partir do quadro apresentado, que a quantidade maior de obras didáticas aprovadas⁵⁸ para o PNLD de 2010 foi produzida pelas editoras **FTD** e **Moderna**, com quatro obras cada uma. Frisamos que, no decorrer deste capítulo, faremos a análise de dois livros didáticos pertencentes à editora Moderna. Em seguida, encontra-se a editora **Ática** e a **Edições Escala Educacional**, com três obras selecionadas. Posteriormente, encontram-se as editoras **Positivo**, **Scipione** e **Saraiva Livres Editores**, com duas obras selecionadas cada uma. Por fim, estão a editora **Dimensão**, **Aymarâ Edições e Tecnologia** e **Edições SM**.

Com relação ao “novo EF”, o Guia indica que “os cinco anos iniciais” são um período decisivo à criança, no que diz respeito à sua permanência e sua progressão nos estudos, e sugere que a nova estruturação do EF dá a possibilidade de ampliação e diversificação de formas de se planejar o processo de escolarização do/a aluno/a, que passa a ingressar na escola com seis anos. Dessa maneira, o Guia aponta que se manifesta,

[...] na escola, uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar do aluno do ensino fundamental de forma a acolhê-lo **ainda como criança**; mas colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para a sua formação como **jovem cidadão** (BRASIL, 2009, p. 165, grifos nossos).

Podemos observar que a ideia da condição da criança, considerada acima, se refere à criança de seis anos e a contribuição do processo de escolarização para a formação do jovem cidadão, de modo que não aponta a ideia da criança cidadã. O discurso acaba favorecendo um olhar voltado à criança, de que ela ainda não é, ela virá a ser (ROSEMBERG, 1985). Entende-se que a formação que terá durante os nove anos tem como meio a criança aluno/a para se atingir futuramente o/a jovem cidadão/ã.

No Edital do PNLD 2010, aborda-se a necessidade de uma readequação no ensino e na escola, por conta da entrada da criança de seis anos no EF, nos seguintes elementos: na gestão, no projeto pedagógico⁵⁹, na avaliação, no currículo, na formação continuada de professores, no tempo, no espaço, nos conteúdos e na metodologia. No Edital também é mencionado como relevante à readequação na

⁵⁸ Não contabilizamos as obras excluídas.

⁵⁹ Não é mencionado o termo Projeto *Político* Pedagógico no Edital.

escola os “conceitos de infância e adolescência” (p. 27), embora não haja uma definição explícita desses conceitos. Além disso, o Edital aponta que a mudança do EF “tem por objetivo respeitar os ritmos dos alunos de seis e sete anos” (p. 27), no que se refere ao processo de alfabetização. Observamos que a explicação é mais completa no Edital, pois tais informações não aparecem no Guia.

A criança, no decorrer de todo o texto do Guia, é entendida como aluno/a, de modo que a expressão **criança** é citada pouquíssimas vezes. Criança e aluno/a se (con) fundem em um só. O termo mais recorrente encontrado está no genérico masculino, “aluno”, de modo que não foi encontrada nenhuma expressão que contemple o genérico feminino. No Edital, a linguagem também é exclusivamente masculina.

No Guia, a criança é mencionada como “sujeito” apenas em âmbito escolar. Isso se apresenta inclusive em um dos objetivos do EF mencionados no Guia, o de

[...] inserir a criança como sujeito pleno do universo escolar e, portanto, levá-la a compreender as particularidades da escola, num processo que não poderá desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato (BRASIL, 2009, p. 166).

Não há uma explicação mais detalhada sobre o que seria o conhecimento da singularidade da infância, expressão que por si só compromete a ideia de uma pluralidade da infância. No texto transcrito, a criança figura como objeto, pois “é *levada*” a compreender, ou seja, há uma contradição entre a afirmação da criança como sujeito pleno e o papel social que o discurso lhe confere.

Outro exemplo da ideia da criança aluno/a também foi encontrado no Guia. Ao tratar sobre a importância da alfabetização linguística e da alfabetização matemática, é apontado como objetivo central desses dois componentes curriculares o de “*inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura da escrita e na organização escolar, garantindo sua plena alfabetização*” (BRASIL, 2009, p. 166, grifos no original).

Ainda como um dos objetivos do EF, o Guia aponta “garantir seu acesso qualificado no mundo da escrita” (BRASIL, 2009, p. 166). Observamos aqui que a questão da autonomia aparece diretamente ligada aos estudos, de tal maneira que deve ser resultante, também, da fase de consolidação do processo de alfabetização, “desenvolver na criança a autonomia progressiva nos *estudos*” (p. 166).

No Edital do PNLD 2010, por exemplo, é apontado a relevância do brincar para o/a aluno/a de seis anos. “Os alunos de seis anos ainda estão em um momento da vida em que o brincar é parte inerente de seu desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2007, p. 27), todavia não sugere o brincar para idades posteriores, fomentando a ideia de que é uma atividade necessária apenas a idades anteriores à destacada. No entanto, é pertinente frisar que o brincar já é apontado no artigo 16 do ECA como um dos aspectos de direito à liberdade da criança: “brincar, praticar esportes e divertir-se” (ECA, 1990, p. 13). Entretanto, mesmo no ECA, o direito de brincar encontra-se ligado à ideia de uma atividade de lazer e de diversão, de forma que não é apontado também como atividade norteadora da prática pedagógica. Consideramos que, nesse sentido, o discurso apresentado pelo Edital reforça a ideia de que o brincar é voltado apenas para crianças pequenas, e no ECA, o brincar configura-se como pertencente somente à diversão e não como uma prática que pode estar inserida também em âmbito escolar. No Guia, sobre a relevância do brincar nada é mencionado.

“Para um “melhor” uso do Guia” é um subtítulo que trata sobre os princípios e critérios utilizados no processo de avaliação das obras pela equipe de especialistas do MEC. Com relação aos critérios gerais de avaliação do LDLP, critérios considerados comuns a todas as disciplinas, o Guia aborda cinco como requisitos indispensáveis, na seguinte sequência: coerência e adequação metodológica; respeito às especificidades do Manual do Professor; adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais; correção dos conceitos e informações básicos; e observância de preceitos éticos, legais e jurídicos.

Apresentado como anexo 2 no Guia, há uma ficha de avaliação com o objetivo de orientar os/as professores/as no processo de escolha tanto para o livro do/a aluno/a como para o Manual do Professor/a. A ficha de avaliação para o livro do/a aluno/a contém 23 perguntas (questão 1 a 23), voltadas para orientações metodológicas. Cada pergunta se refere a uma particularidade do ensino da LP, de forma que a partir de tal pergunta ocorre um desdobramento de outras. Na pergunta de número sete, por exemplo, a questão se volta para o interesse de chamar a atenção do/a professor/a para saber se “as atividades de leitura colaboram efetivamente para a formação geral do leitor?”. Abaixo desta há mais perguntas sobre tais atividades, dentre elas:

Resgatam o contexto de produção do texto (esfera, suporte, função social, contexto histórico)? Definem objetivos plausíveis para a leitura proposta? Incentivam professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do LD? Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas? (BRASIL, 2009, p. 343).

Além da ficha de avaliação, há um roteiro como anexo 1 do Guia, para análise e escolha de LDLP para os/as professores/as, contendo informações destinadas aos critérios relativos à natureza do material textual do LD. O roteiro apresenta várias informações sobre critérios específicos da LP, inclusive sobre o conjunto de textos que o LDLP deve apresentar, abordando que esse conjunto é, “um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita” (BRASIL, 2009, p. 335). (Capítulo 4, Caso da Escola II). As informações apresentam por primeiro que os textos devem propiciar ao/à aluno/a uma leitura significativa, devem apresentar vários gêneros discursivos, devem haver textos literários para oferecer experiências singulares de leitura ao/à aluno/a e devem favorecer o letramento do/a aluno/a. Por último, o relatório pede para se verificar se “os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão” (BRASIL, 2009, p. 335).

Na entrevista com as professoras da Escola I, sobre os critérios para escolha do LD, todas as respostas se remeteram a critérios específicos do ensino de LP. As três professoras argumentaram que o processo de escolha realizado em 2009 manteve aparentemente um caráter autônomo no que se refere à escolha, entretanto, frisaram que alguns livros foram indicados pela Secretaria de Educação do Município, não havendo, portanto, muitas opções de escolha pelas professoras. De início, destacaram que o livro de Língua Portuguesa “escolhido” por elas, no ano de 2009, não foi o que chegou à escola, mas ressaltaram que o livro enviado estava entre “os indicados” pela SEMED. As professoras acrescentaram ainda que, em anos anteriores, a segunda opção de livro é a que chegou à escola, e, portanto, poucas vezes a primeira foi contemplada.

As três professoras disseram também que leram superficialmente o Guia para apoiar o processo de escolha, salientando que, no contato com ele, consideravam relevante a leitura dos critérios trazidos pelo documento, entretanto, afirmaram não conseguirem ler todas as informações contidas por falta de tempo, devido ao acúmulo de atividades dentro e fora da escola. Dessa forma, apontaram

como primeiro critério para avaliação do LD a relevância deste estar configurado de acordo com a proposta curricular do Município de Pinhais. Sobre esta, as três denominaram a proposta como estando fundamentada em uma concepção histórico-crítica de educação⁶⁰.

Por segundo, consideraram “a **proficuidade** e a **diversidade dos gêneros textuais**”, principalmente em relação à “**interpretação e ortografia**”, com preferência de textos que denotem certa dificuldade nas atividades.

Em terceiro, comentaram como relevante a necessidade de o livro não possuir imagens muito infantilizadas. Para elas, imagens infantilizadas se referem a “textos com desenhos infantis”. Escolhem textos que não possuam essas imagens, preferindo **contos e poemas** “que façam o aluno⁶¹ pensar nas entrelinhas”, com outros tipos de imagens. “Contos clássicos, por exemplo, não chamam mais a atenção dos alunos”, disse uma delas. Outra frisou que no primeiro semestre trabalhou com **contos africanos** a partir de livros de literatura. Entre as três, apenas uma trabalhou com este tipo de conto.

A questão destinada a saber sobre as percepções das professoras sobre a infância teve respostas que se remeteram a questões ainda ligadas às imagens contidas no LD, de modo que argumentaram sobre a importância de o LD atrair a atenção dos/as alunos/as, contendo, por exemplo, “imagens reais de crianças, em lugares que são próprios à criança, como brincando no parque ou estando na escola”.

Com relação aos gostos e escolhas das crianças quanto ao LD, as professoras responderam que, pelo contato diário com as crianças, acabam percebendo o que lhe agradavam ou não, como é o caso dos contos clássicos acima citados. Mas, afirmaram que nunca perguntaram diretamente às crianças sobre as suas vontades quanto à escolha do livro, ou seja, o adulto acaba falando pela criança.

Apesar de as professoras apontarem o brincar e o estudar, que são direitos reconhecidos da criança, ao mesmo tempo, em seus apontamentos, se fortalece o

⁶⁰ A proposta está de acordo com Saviani (2003), ressaltando a formação integral do sujeito, de modo a superar a alienação e a unilateralidade para se tornar um cidadão cultural, político e socialmente potencializado (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, PINHAIS, 2010).

⁶¹ Por conta da fala da professora mantivemos o genérico masculino na frase.

discurso de que o lugar da criança é prioritariamente a escola e o parque, de forma que não houve a referência da atuação da criança em outros espaços sociais.

Com relação à análise para a escolha do LDLP, segue abaixo o tempo estimado e o número de obras verificadas por cada professora da Escola I:

TABELA 4 - N.º DE OBRAS E TEMPO ESTIMADO DE ANÁLISE DO LD

Professoras	Tempo	N.º de LDLP	Outros livros	Total
Prof. A	60 dias	10	30	40
Prof. B	60 dias	7	23	30
Prof. C	60 dias	7	23	30

É pertinente ressaltar, conforme mencionado por cada professora, que o tempo deve ser considerado relativo, pois não houve uma análise contínua durante os 60 dias, de forma que acontecia conforme a disponibilidade de cada uma na escola, em momentos de permanência ou, até mesmo, durante os intervalos das aulas.

Na Escola II, com relação aos critérios de escolha, a pedagoga⁶² esclareceu que, nos momentos da escolha, indica às professoras que verifiquem nos livros didáticos se as atividades pedagógicas estão inseridas em contextos que se articulem com a proposta pedagógica do Município, no sentido de estabelecer uma conexão entre ambos. No entanto, acrescentou que ocorre certa resistência de algumas professoras de levar em conta o caráter processual das atividades, uma vez que esta característica é imprescindível na teoria histórico-crítica, principalmente no momento da escolha do LD. Dessa maneira, afirmou existir certas fragilidades em se compreender o intercâmbio entre teoria e prática pelas professoras, além da falta de comprometimento de algumas diante do processo de escolha do LD. Perante a situação, esboçou que 50% das professoras consideram relevante o processo de escolha, *versus* 50% que não atribuem um valor significativo para tal. Ressaltou a importância do uso do Guia para orientação das professoras, salientando que fomenta o seu uso.

Quanto aos critérios, frisou que orienta as professoras a perceberem a presença no LD, de textos complexos, de exercícios de interpretação com certo grau

⁶² A pedagoga da Escola II foi entrevistada em virtude de que a diretora considerou relevante minha conversa com ela, fato que não ocorreu na Escola I.

de dificuldade, de imagens coloridas, de textos críticos com informações sobre os problemas sociais.

Conversando com a professora da turma do 5.º ano da Escola II, em que foram desenvolvidas as seis aulas gravadas e observadas para esta pesquisa, ela apontou como critérios importantes para a escolha do LD a aproximação das atividades contidas no livro com a proposta curricular do Município, a dificuldade dos textos e dos exercícios de interpretação para os/as alunos/as, como também a diversidade de gêneros textuais, havendo semelhança com o discurso proferido pela pedagoga.

Com relação ao seu entendimento sobre a infância veiculada no LD, explicitou sobre textos e imagens que poderiam agradar os/as seus/suas alunos/as, salientando que escolhe “imagens coloridas, de crianças se divertindo, brincando e estudando, imagens que possibilitem a reflexão das crianças sobre suas responsabilidades”. Comentou que para saber dos quereres de seus/suas alunos/as, durante as aulas, ela percebe “os textos e as atividades que deixam as crianças com mais vontade de estudar”.

Podemos destacar que no discurso das quatro professoras de ambas as escolas (três da Escola I e uma da Escola II), bem como a da pedagoga (Escola II), houve referência a critérios considerados específicos, ou seja, critérios voltados aos objetivos da LP, todavia, não houve a referência, por nenhum momento, à importância de imagens e textos que privilegiem os direitos da criança ou de textos e imagens que não veiculem preconceito e discriminação de raça, gênero e classe.

Também percebemos que ocorre uma decisão majoritária das professoras quanto à escolha do Livro Didático, visto que nenhuma das que foram entrevistadas discute com seus/suas alunos/as suas preferências quanto a imagens, textos e conteúdos contidos no livro. Ao contrário, o processo de escolha do LD acaba se constituindo como uma prática pedagógica intrinsecamente adultocêntrica.

Conforme o Edital, ao tratar sobre os critérios de avaliação, há a menção de que eles foram reestruturados para serem compatíveis com uma prática pedagógica que seja “dinâmica, consistente e participativa” (BRASIL, 2007, p. 28). No Guia, nenhuma menção direta é feita quanto à prática pedagógica. No decorrer do texto do Edital é mencionado:

Lembramos o que se colocava em editais anteriores: A realidade educacional brasileira é bastante heterogênea: ao mesmo tempo em que há movimentos em torno de uma educação voltada para a prática social, que se apropria da realidade como instrumento pedagógico e que faz do livro didático material de auxílio ao processo ensino-aprendizagem, devidamente contextualizado, este mesmo livro, em outras situações, continua a ser a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino (BRASIL, 2007, p. 28).

As informações trazidas pelo Guia, referentes ao Manual do/a Professor/a, encontram-se discutidas de um modo geral, ou seja, juntamente com as informações trazidas sobre o LD do/a aluno/a. Apresenta apenas dois subtítulos próprios, os quais tratam diretamente das especificidades do Manual quanto a pressupostos teóricos e metodológicos, indicando, também, critérios para o processo de escolha pelos/as professores/as. O primeiro subtítulo trata do “Respeito às especificidades do Manual do Professor”, apontado como um dos critérios gerais e já registrado no texto acima. Traz como objetivo que o Manual deve

[...] constituir-se como um instrumento capaz de subsidiar adequadamente o uso da coleção de Língua Portuguesa pelo professor, tanto no trabalho em sala de aula quanto na orientação para o estudo autônomo por parte do aluno (BRASIL, 2009, p. 171, grifos no original).

Adiante explicita que o Manual do/a Professor/a não deve ser considerado somente uma cópia do Manual do/a Aluno/a. Antes deve

Explicitar com clareza e correção os pressupostos teóricos e metodológicos a partir dos quais a proposta didático-pedagógica foi elaborada; descrever com precisão e funcionalidade a organização dos livros, inclusive no que diz respeito aos objetivos a serem atingidos nas atividades propostas e aos encaminhamentos necessários; apresentar subsídios para a avaliação dos resultados de ensino, assim como para a ampliação e adaptação das propostas que figuram no(s) livro(s); propor formas de articulação entre as propostas e as atividades dos livros de Língua Portuguesa e os demais materiais didáticos distribuídos por programas oficiais como o PNLD dicionários, o PNLD dos Materiais Complementares e o PNBE; fornecer subsídios para a atualização e formação do professor, tais como bibliografias básicas, sugestões de leitura suplementar, sugestões de integração com outras disciplinas ou de exploração de temas transversais, dentre outros (BRASIL, 2009, p. 171).

Ainda a propósito da discussão sobre os critérios para a escolha do livro, contidos no Edital, e, em comparação com os mencionados no Guia, encontramos em ambos os documentos os mesmos critérios, entretanto, no Edital a diferença fica

por conta do acréscimo de algumas palavras e na ordem apresentada, que adota a seguinte sequência: correção dos conceitos e informações básicas; coerência e adequação teórico-metodológicas; respeito às especificidades do Manual do/a Professor/a; observação aos preceitos legais e jurídicos no que diz respeito aos princípios **éticos** e de **cidadania**; estrutura editorial e aspectos gráfico-editoriais adequados aos fins a que se propõem as obras.

No Guia a expressão cidadania não é abordada no título do referido critério e o discurso que envolve tal questão é apresentado sob os preceitos éticos, legais e jurídicos de forma diferenciada. Também, juntamente são apontados os critérios eliminatórios sujeitos à exclusão das coleções. No Guia:

Contribuir para a construção escolar das condições necessárias ao convívio democrático com a diversidade humana e para o pleno exercício da cidadania, numa coleção de Língua Portuguesa, significa: estimular sempre que, *pertinente* e *oportuno*, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse; colaborar com a construção de valores e atitudes compatíveis, quando questões éticas envolvidas em textos e ilustrações forem pertinentes e oportunas para a discussão e reflexão dos alunos.

Nessa perspectiva, é expressamente vedado às coleções: manifestar, nos seus próprios textos e ilustrações, ou, ainda reproduzir, em textos e imagens de terceiros e sem discussão crítica – preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí, preconceitos contra variedades linguísticas não-dominantes (dialetos, registros etc.); constituir-se como instrumento de propaganda e/ou doutrinação, religiosa, política ou de qualquer tipo; configurar-se como veículo de publicidade [...] (BRASIL, 2009, p. 172).

Com relação aos preceitos legais e jurídicos no Edital, a questão é colocada da seguinte forma:

Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, as obras não poderão: veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; utilizar o material escolar como veículo de publicidade [...] (BRASIL, 2007, p. 31).

Dessa forma, entre Guia e Edital, a abordagem sobre a questão da cidadania envolve certos aspectos diferenciados, pois, no primeiro é apontado somente quando for pertinente e oportuno, no espaço escolar, o estímulo ao convívio social, a tolerância e as questões éticas. No Edital, o discurso já apresenta a construção da ética como primazia para a cidadania e para o convívio social.

No que diz respeito às formas de preconceito, o Edital esclarece melhor a questão, apontando as especificidades relacionadas a ele, de forma que no Guia não é explicitada as tipologias de preconceito, exceto quanto ao preconceito linguístico.

Ainda o Edital postula que os livros do Guia devem desempenhar uma dupla função: a pedagógica, pela qual veicula conceitos e informações corretas, como também apresenta coerência na metodologia e auxilia o/a professor/a para aprimorar sua prática; e a função social, na qual o livro deve contribuir para a **“formação da cidadania**, incentivando a autonomia do professor e do aluno, valorizando a liberdade de expressão e pensamento e promovendo o respeito mútuo entre os sujeitos” (BRASIL, 2007, p. 28, grifos nossos). No Guia nada disso é citado.

É apontado no Edital, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Título III, artigo 3.º, que o ensino deve seguir os seguintes princípios: **“liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”**, “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, **“o respeito à liberdade e o apreço a tolerância”**, **“a garantia do padrão de qualidade”**, “a valorização da experiência extra-escolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (p. 28). Desse modo, o Edital aponta que os Livros Didáticos devem respeitar tais princípios e não podem veicular, de forma alguma, preconceitos e estereótipos; devem estar atualizadas quanto à teoria e prática pedagógicas; não devem conter informações erradas ou informações que contrariem a legislação, anunciando como exemplo de legislação vigente **o Estatuto da Criança e do/a Adolescente**.

As palavras citadas acima, conforme mencionadas na LDB, foram sinalizadas em negrito, em virtude de que fazem analogia com alguns direitos das crianças e adolescentes apontados pelo ECA, que, mesmo não mencionados como DC no Edital, são postulados como princípios educacionais sobre os quais todo processo de ensino deve se fundamentar.

Nesse sentido, citamos os direitos da criança preconizados pelo ECA condizentes ao artigo da LDB: o direito da criança **à liberdade de expressão e opinião** (art. 15), ter efetivação do direito **à dignidade** e ao **respeito** (art. 4), do direito de **respeito aos valores culturais, artísticos e históricos**, garantindo a **liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura** (art. 58) e ter

aprendizagem técnico-profissional para o **trabalho** (no caso do/a adolescente), ministrada conforme a LDB (art. 62).

No Guia, tais direitos não são mencionados, nem mesmo como princípios educativos. Não é referenciado o Estatuto como legislação vigente, no entanto, a não presença dele no LD se consolida como um critério eliminatório apresentado na questão 27 do Guia, pertencente ao anexo 2: “A obra em análise obedece aos dispositivos legais pertinentes (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente e outros)?”

Convém ressaltar que tal informação poderia ser privilegiada antes no texto do documento, mas é apresentada apenas no anexo.

No Edital, é enfatizado que os Livros Didáticos devem propiciar o diálogo, o respeito e a convivência e devem contribuir “ao crescimento pessoal, intelectual e social dos atores envolvidos no processo educativo, atuando como propagador de conceitos e informações necessários à cidadania” (BRASIL, 2007, p. 29). Para a construção da cidadania o Edital aborda que os livros devem:

1. promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
2. abordar a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando a construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
3. promover a imagem da mulher através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;
4. promover positivamente afrodescendentes e descendentes de etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
5. promover positivamente a cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sócio-científicos;
6. abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária (BRASIL, 2007, p. 29).

No Guia, tais considerações são especificadas na questão 26 do anexo 2, mas de forma pormenor, apontando a seguinte necessidade: “a obra em análise representa a diversidade étnica, regional, linguística e cultural e de gênero (masculino e feminino) em textos e imagens?” (BRASIL, 2009, p. 352). Como já foi mencionado acima, pensamos que tal informação também poderia ser trazida antes, ao longo do texto, e não apenas no anexo.

Outro fator apontado, e que consideramos paradoxal, é a questão sobre a “diversidade voltada ao gênero” que, nomeada enquanto “diversidade”, contradiz o

próprio termo, pois contempla diretamente os homens e as mulheres, mas não se remete a outras identidades de gênero, a não ser a que representa a norma social, a identidade heterossexual.

É pertinente ressaltar que mesmo diante das colocações sobre as categorias de gênero, raça e etnia, tanto o Guia como o Edital não citam outras identidades de gênero, de forma que podemos dizer que tal questão encontra-se completamente esquecida em tais documentos. De qualquer forma, o Edital apresenta informações mais diretas e plausíveis sobre as categorias de gênero, raça e etnia do que o Guia.

No Edital, há uma preocupação mais direta com questões de ética e cidadania, principalmente com aspectos mencionados que indicam ações que podem amenizar as desigualdades e contribuir para uma sociedade cidadã, entretanto, a categoria idade ainda não é contemplada no referido edital.

Tanto no Edital, mas, preferencialmente, no Guia de LDLP/2010, que norteia o processo de escolha do LD pelos/as professores/as, essa questão é mantida na invisibilidade. Portanto, inferimos que em ambos os documentos a questão dos direitos das crianças é mantida em silêncio, e esse silêncio é perceptível também nos critérios proferidos pelas professoras.

Nesse sentido, as considerações indicam mais distanciamentos do que aproximações quanto ao reconhecimento da criança enquanto cidadã⁶³. Desse modo, alçamos a alternativa de uma inserção mais completa das categorias criança e adolescente em próximos Editais, de forma a refletir sobre a possibilidade de tal questão se consolidar como um critério de avaliação privilegiado pelas editoras que produzem os Livros Didáticos, bem como pelas professoras que escolhem tais livros. Suscitamos tal inserção da seguinte maneira:

7. promover positivamente a imagem da criança e adolescente, considerando sua participação em diferentes espaços de poder;

⁶³ Cabe ressaltar que, a partir do edital do PNLD de 2011, a inserção da criança e adolescente é colocada dessa forma: “promover a educação e cultura de direitos humanos, afirmando o direito de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2008, p. 36). Todavia, a afirmação recai numa compreensão muito genérica dos direitos humanos, de forma que a expressão **direito** relacionada a tais sujeitos encontra-se no singular e não aponta especificidades e particularidades dos direitos destinados a crianças e adolescentes. Nesse sentido, podemos levantar a hipótese de uma continuidade do silêncio em editais posteriores a 2010.

8. abordar a temática das relações de idade, da não violência contra a criança, visando à construção de uma sociedade não adultocêntrica, justa e igualitária;

9. promover a imagem da criança e adolescente através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos Livros Didáticos, reforçando a sua visibilidade;

10. promover positivamente a imagem da criança e adolescente afrodescendente e descendente das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes espaços de poder;

11. promover positivamente a cultura infantil afrobrasileira e das crianças e adolescentes indígenas brasileiros/as, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos.

Descrevemos a seguir o caminho percorrido em cada escola no sentido de explicitar as facilidades bem como as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho de campo, como também sinalizamos as especificidades de cada uma. Por esse motivo, as experiências serão descritas separadamente a fim de expor o caráter diferenciado de cada escola, por apresentarem situações distintas quanto ao Livro Didático. As informações abaixo foram sistematizadas e registradas em diário de campo.

3.3 CIRANDANDO NO CAMPO A SER INVESTIGADO

Para que meu⁶⁴ acesso às escolas fosse possível, se tornava indispensável, por primeiro, obter a informação da necessidade ou não de uma autorização para apresentar às escolas em que eu pretendia realizar a pesquisa. Optei por instituições que se localizam no Município de Pinhais, em virtude de ser a região onde moro, facilitando, desse modo, minha locomoção. No final do mês de abril de 2012, entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura de Pinhais, indagando sobre a possibilidade de desenvolver um estudo exploratório nas escolas do Município. A informação que recebi foi a de que eu não

⁶⁴ Usaremos a primeira pessoa no singular pelo fato de envolver situações relacionadas a experiências vivenciadas por esta pesquisadora.

precisaria apresentar autorização à Secretaria de Educação, mas fazer um contato direto com a escola escolhida e, em comunicação com a diretora, é que eu saberia sobre a efetividade de minha investigação.

3.3.1 Escola I

Minha entrada na instituição escolar se deu no início do mês de maio. A diretora foi muito receptiva e ouviu atentamente a proposta de minha pesquisa, como também minha interrogativa sobre a possibilidade de inserção em sala de aula. Expliquei que, na pesquisa, seriam utilizados nomes fictícios, para não haver o risco de identificação das pessoas envolvidas.

A diretora ressaltou que, para o desenvolvimento de minha pesquisa, necessitava conversar com as três professoras do turno da manhã que lecionavam nas três turmas do 5.º ano, para saber qual delas permitiria minha presença em sala de aula. Escolhi o turno da manhã porque à tarde havia somente uma turma de 5.º ano com uma professora que também dava aula no período da manhã.

Indaguei se essas professoras faziam uso do Livro Didático de Língua Portuguesa, e ela comentou que as professoras faziam sim o uso, entretanto, naquele semestre, não estavam utilizando (mas ainda precisava ter certeza) por conta de uma proposta de “unificação” dos livros por meio da Secretaria de Educação do Município, que foi realizada em 2010. Questionei sobre a proposta, e a diretora explicitou que funcionou da seguinte forma: os livros que acabavam sobrando na escola por um envio de quantidade maior do que a esperada, enviados pelo FNDE, eram remanejados para outra escola que estivesse precisando. Ou seja, as escolas do Município faziam uma lista dos Livros Didáticos não utilizados, bem como os que estavam em falta e enviavam à SEMED, que fazia a mediação entre as escolas. No local, as listas eram analisadas e confrontadas, para, posteriormente, ocorrer o remanejamento dos livros. No entanto, a diretora ressaltou que nem todos os exemplares pedidos pela escola foram enviados pela SEMED, e nem todos os livros não utilizados foram enviados para troca. Para se efetivar tal ação, o livro pedido precisaria estar em desuso, bem como estar incluso na quantidade de

“sobras” de outra escola e vice-versa. Por esse motivo, nem sempre o livro pedido aparecia na escola, por isso que encontrei vários exemplares em desuso, os quais não foram remanejados.

Sobre a questão da tentativa de “unificação” dos Livros Didáticos proposta pelo Município, a diretora declarou que foi uma proposta boa, todavia, as professoras do 5.º ano não haviam gostado. Também acrescentou que tal remanejamento ocorreu somente no ano de 2010, não se repetindo o processo em 2011 e 2012.

Ao término de nossa conversa, ela pediu que eu ligasse na semana seguinte, para me informar sobre a verificação do uso efetivo do livro pelas professoras, bem como a posição destas sobre minha análise.

Entrando novamente em contato, a diretora comentou que eu poderia fazer minha observação na escola, porém, as referidas professoras não estavam utilizando o livro. Mesmo diante dessa informação, pedi para conversar novamente com ela, como também com as professoras, e, dessa forma, marcamos outra data no mês de maio. Pois, apesar de a situação comprometer o desenvolvimento de meu estudo naquela escola, ao mesmo tempo, se apresentou uma situação que poderia ser relevante à pesquisa, o não uso do Livro Didático. Por conta de todo o investimento em que se é feito na compra do livro; por também, o livro ser utilizado como norteador da prática pedagógica pela maioria das professoras surgiu a indagação quanto a essa situação.

No entremeio dessa espera, fiz contato com outra escola do mesmo Município via telefone e marquei uma visita ainda no mesmo mês.

Na segunda visita à Escola I, conversei diretamente com a diretora e fiquei sabendo que naquele dia era a permanência das professoras do 5.º ano, o que facilitaria minha entrevista com elas. Ela me mostrou a escola, bem como passou algumas informações que pedi sobre o número de alunos/as, o número de turmas e sobre o Livro Didático. Ao questionar sobre estes, ela me levou na sala das professoras, onde havia uma prateleira com vários exemplares de livros, que servem como material de apoio disponível a todas as professoras da escola. Nesse momento, também me apresentou as três professoras que se encontravam na sala. Ainda, com relação aos livros, me direcionou a outra sala, onde permaneciam guardados os produtos de limpeza da escola (vassouras, detergentes, baldes, etc.).

Em frente a estes produtos, havia duas prateleiras grandes onde estavam os livros do 5.º ano de Língua Portuguesa que não estavam sendo usados, juntamente com os exemplares de outras disciplinas e de outras turmas.



FOTOGRAFIA 1 - LIVROS DIDÁTICOS SEM USO (ESCOLA I)

Observei que, na maioria dos livros, como pode ser verificado na foto acima, não havia nenhum sinal de manuseio. As unidades do LD de Língua Portuguesa são as que aparecem empacotadas e que não estão sendo utilizadas pelos alunos do 5.º ano da Escola I, conforme mencionado anteriormente. Os livros que se apresentam em cima dos de LP são algumas unidades que já foram utilizadas, de forma que uma delas contém o nome de um/a aluno/a. O restante dos livros didáticos de LP se encontrava na prateleira de uma das salas de aula de uma turma do 5.º ano.

3.3.2 Escola 2

Em contato com a Escola II, a diretora foi receptiva e conversamos por um bom tempo, expliquei o intuito de minha pesquisa e a possibilidade de minha inserção em sala de aula. Ela comentou que eu poderia desenvolvê-la na escola,

mas precisaria conversar com as professoras. Na conversa salientou que duas delas possuíam um perfil tradicional de forma que tinha quase a certeza de que não me aceitariam em sala. Assim, argumentou que eu poderia contar somente com uma, a que lecionava em período integral⁶⁵. A diretora explicou que aquelas professoras dificilmente aceitavam e faziam coisas diferenciadas em seus trabalhos pedagógicos, afirmando que eram pessoas “difíceis” para se trabalhar.

Comentou que iria avisar a professora indicada, no entanto, para o desenvolvimento de minha pesquisa, havia a necessidade da apresentação à escola de uma carta da instituição que eu estava vinculada. Falou, também, da necessidade de eu conhecer a pedagoga da escola da parte da manhã, que possuía maiores informações sobre a utilização do Livro Didático, afirmando, assim, o seu uso pelas professoras. No término da conversa, fiquei de ligar para marcar uma data para conversar com a pedagoga da manhã.

É pertinente salientar que a indicação da diretora por uma professora específica, num primeiro momento, me pareceu ser pela melhor receptividade dela em relação às outras. No entanto, no decorrer de minhas visitas, percebi que a diretora e a professora mantinham uma relação de desavenças e perspectivas distintas em consequência de que ambas haviam sido candidatas anteriormente à eleição para o cargo de diretora.

Quanto a essa situação, notei que a Escola I mantinha, em sua relação com as professoras, uma convivência mais democrática, compartilhando opiniões e pontos de vistas, enquanto que na Escola II as relações de hierarquia e de ações delimitadas encontravam-se mais explícitas. Portanto, certa “vigilância” tendia a prevalecer para algumas professoras que trabalhavam no local, sendo minimizada, por sua vez, para com uma ou outra professora. Percebi tal situação ao presenciar parcialmente uma conversa entre professoras e diretora; pela fala da própria diretora sobre o afastamento de uma pedagoga da escola, como também pelas falas de algumas crianças na turma observada, que salientavam que a diretora não gostava de sua professora, que brigava com ela, que era uma pessoa falsa e, portanto, não era merecedora de atenção.

⁶⁵ Na escola havia quatro turmas de 5.º ano, três de manhã e uma à tarde, repetindo a mesma situação da Escola I, em que uma das professoras lecionava o dia todo.

Ainda no mês de maio, visitei a Escola para conversar com a pedagoga da manhã (que ainda não havia se afastado) sobre minha pesquisa, bem como sobre a disposição quanto ao livro e à organização das aulas. Em nossa conversa a pedagoga foi extremamente receptiva e demonstrou, quando expliquei os objetivos de minha pesquisa, conhecimento sobre o processo de construção de uma pesquisa e sobre a relevância da coleta/produção de dados na entrada ao campo. Também explicitiei que não utilizaria os nomes reais das pessoas envolvidas, uma vez que comentou sobre o receio de algumas professoras quanto à exposição de suas aulas. No decorrer da conversa me levou para ver os Livros Didáticos e frisou que eu poderia analisar quantos exemplares fossem necessários. As “sobras” de Livros Didáticos enviados pelo MEC se encontravam em dois armários, um na sala das professoras e o outro no corredor, próximo à sala. Em seguida, fomos à sala de aula do 5.º ano para apresentar-me à professora. Esta aceitou minha inserção em sua turma para observação das aulas, bem como das gravações, que serão apresentadas no capítulo seguinte.

Um fato chamou a atenção com relação ao empréstimo de livros em ambas as escolas. Na Escola I não havia a necessidade de devolução do LD, enquanto que na Escola II se falou sobre a necessidade da devolução. Nesse momento da pesquisa ainda não se encontrava definida a quantidade de livros que iriam ser analisados, de forma que tive o empréstimo de 15 exemplares das duas escolas; sete não havia a necessidade de entrega e oito deveriam ser entregues após o término da pesquisa. Dentre eles, estão os dois exemplares que serão descritos mais adiante.

Podemos pensar que parece ocorrer a situação de que, por serem custeados pelo governo e, portanto, haver uma quantidade grande de Livros Didáticos fazendo parte das “sobras” – termo utilizado pelas duas escolas –, as escolas carecem de uma estrutura para armazenar tais livros. A Escola II ainda possuía um armário com portas onde os livros são guardados, diferente da estrutura improvisada da Escola I:



FOTOGRAFIA 2 - ESTRUTURA PARA ARMAZENAR LIVROS (ESCOLA I)

Com o passar dos anos tal situação acaba se consolidando em um problema tipicamente escolar: o pouco espaço ou a falta dele para comportar todos os materiais para uso pedagógico. Por esse motivo, parece pairar um sentimento de não pertencimento em relação ao Livro Didático, de forma que não houve um controle quanto à sua retirada, como também existiu a possibilidade da sua não devolução.

Descrevemos, a partir de agora, o tratamento dado aos direitos das crianças e adolescentes, como também a temas que se encontram atrelados em dois Livros Didáticos. Dos livros, um é destinado aos/às alunos/as do 5.º ano e um se constitui no Manual do Professor/a.

4 ANÁLISE DISCURSIVA E REINTERPRETAÇÃO DAS FORMAS SIMBÓLICAS

*E se as histórias para as crianças passassem
a ser de leitura obrigatória para os adultos?
Seriam eles capazes de aprender realmente
o que há tanto tempo tem andado a ensinar?*

José Saramago

Este capítulo corresponde à segunda etapa do método da HP, a análise formal ou discursiva. Apresentamos primeiro a descrição de dois Livros Didáticos: o Manual do/a aluno/a e o Manual do/a Professor/a, apontando os discursos sobre os direitos das crianças veiculados por eles, bem como de temas associados.

Após a leitura completa dos livros, a análise compreendeu textos, títulos, atividades e imagens (fotos e desenhos), colocando o foco no material que mais apresentou indicações ou informações sobre a temática “Direitos da criança e adolescente”. Explicitamos que as imagens no LD possuem o intuito de ilustrar as ações dos/as personagens descritos/as nos textos, como também servem para complementar e enriquecer os exercícios propostos pelos livros. Assim, a partir da análise das formas simbólicas trazidas pelos elementos que compõem o LD, são elencadas algumas categorias sobre a infância. Também são descritas questões referentes às categorias raça, etnia, gênero, uma vez que nos deparamos com considerações relevantes veiculadas pelo LD, que se relacionam aos estudos sobre desigualdades em Livros Didáticos empreendidos pelo grupo de estudos que participamos. Em seguida, trazemos a descrição de como se efetivou a inserção no contexto da sala de aula, apresentando as observações das aulas e a transcrição de dados, bem como os resultados apontados de todos os dados coletados/produzidos e que nos permitiram realizar uma (re) interpretação da ideologia.

4.1. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS: RESULTADOS

4.1.1 Projeto Conviver: Manual do/a Aluno/a

Iniciamos a descrição com o LD intitulado “Projeto Conviver: Língua Portuguesa”, da editora Moderna, datado de 2008. Este livro pertence à Escola I e, assim sendo, faz parte dos LDLP não utilizados: lembrando que boa parte deles encontra-se empacotada, como foi apresentado no capítulo anterior.



FOTOGRAFIA 3- MANUAL DO/A ALUNO/A: PROJETO CONVIVER

O livro analisado possui 216 páginas e seu sumário é composto por quatro unidades. Cada unidade apresenta vários tópicos referentes aos conteúdos a serem trabalhados.

A Unidade I é composta por duas partes. Na parte 1 há uma apresentação sobre as *curiosidades do continente africano*, que traz informações sobre: alguns países da África que falam em idioma português; alguns animais existentes na região; algumas comidas típicas da Bahia, de origem africana⁶⁶, bem como um parágrafo informativo do Dia da Consciência Negra. Em seguida, apresenta informações sobre a escritora Cecília Meireles e, posteriormente, um parágrafo informativo sobre o que é um quilombo.

⁶⁶ “Curiosidades do Continente Africano”. *Revista Ciência Hoje das Crianças*, São Paulo: SBPC, ano 19, n. 168, p. 28, maio 2006.

A parte 2 contém algumas perguntas sobre o continente africano. Também há três imagens de pessoas negras que se encontram diretamente relacionadas com a região da Bahia, nordeste do Brasil: um homem segurando um berimbau; dois homens lutando capoeira; uma baiana com traje típico, também aparece uma foto que mostra um desfile de adolescentes negros no carnaval de Salvador (BA), mas que na foto é nomeado como “crianças” no carnaval. A seguir são apresentados um conto africano e um indígena.

A Unidade II tem como título *Saiu no Jornal* e se destina a apresentar o assunto “notícias”. As notícias contidas no livro servem para ilustrar os conteúdos propostos. Na página inicial, há fotos de quatro jornais: *O Globo* (RJ), *Correio Brasiliense* (DF), *O Liberal* (PA) e *O Estado do Paraná* (PR).

A Unidade III é intitulada *Histórias de ontem e de hoje* e apresenta informações sobre os mitos gregos e sobre os contos modernos a fim de que as crianças possam conhecê-los e analisá-los.

Quanto à Unidade IV, que possui como título *Medo, medinho e medão*, ela apresenta fábulas, quadrinhos e contos de mistério para as crianças conhecerem esses gêneros textuais, como também para aprenderem histórias e a localização de alguns países, trazendo atividades para estimular a escrita padrão e a leitura.

4.1.2 As Crianças na mídia

O livro reproduz uma série de textos que foram originalmente publicados em jornais e revistas. Identificamos uma “mediação” dos textos didáticos que ocorre, via de regra, com a simples transposição de textos em função de sua finalidade didática, por exemplo, ao tratar de diferentes gêneros textuais, mas sem se preocupar com uma adaptação crítica de textos que foram originalmente produzidos para adultos e com finalidade comercial (para vender mais jornais ou mais revistas). Podemos também dizer, que há preocupação no LD quanto ao discurso sedutor da propaganda, no entanto, não há no que se refere aos objetos comerciais dos discursos noticiosos.

Na Unidade II do livro analisado encontra-se uma parte inteira com esse modelo de abordagem, que reproduz uma série de “notícias”. Na página inicial há fotos de quatro jornais, *O Globo* (RJ), *Correio Brasiliense* (DF), *O Liberal* (PA) e *O Estado do Paraná* (PR), sendo destaque na reprodução de página deste último a seguinte notícia:

<p>ESTUDO: Com 318 mil menores ocupados, Paraná é o sétimo no ranking Nacional do Trabalho Infantil</p> <p style="text-align: center;">INFÂNCIA EXPOSTA A RISCOS</p> <p>IBGE revela que o Brasil tem 5,1 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando. Desse total, 1,4 milhão têm até 13 anos, o que é ilegal.</p>

O tema dos direitos da criança e adolescentes entra na obra, nessa parte, de uma forma indireta, por meio da discussão sobre o trabalho infantil numa abordagem que enfatiza o direito de adolescentes ao “não trabalho”. Silva (2005) identificou em um conjunto de LDLP para a mesma série/ano o tema “trabalho infantil” como tão frequente que se utilizou da expressão “jornalismo de cruzada”, ou seja, identificou no conjunto de livros uma tendência à abordagem da infância de forma similar à abordagem midiática, com a transposição dos mesmos temas e vícios, nesse caso em específico com a tendência à “estigmatização” (conforme ANDRADE, 2001) da infância pobre (aprofundado no decorrer do texto).

Rosângela Ramos de Freitas (2004), em sua tese denominada “Trabalho Infantil: uma interpretação ideológica” postula que, em português, as expressões “trabalho infantil” e “crianças trabalhadoras” são equivalentes, possuindo, portanto, o mesmo significado, o que não acontece, por exemplo, com as expressões em inglês *labour/labor* e *work*⁶⁷. Nas traduções brasileiras, a autora preconiza que a diferença em tais expressões não tem sido levada em conta e, assim, “[...] estende-se para a expressão trabalho infantil o tom pejorativo, negativo ou patológico” (FREITAS, 2004, p. 54). Além disso, Freitas considera que, quando o tema trabalho infantil é tratado a partir de dados do IBGE, como citado no título da notícia acima,

⁶⁷ A expressão *labour* é remetida ao trabalho manual, esforçado, e *work* é entendido como emprego e trabalho profissional (FREITAS, 2004).

geralmente os dados referem-se “[...] também a adolescentes que já teriam direito de integrar a força de trabalho, inclusive com contrato formal: aqueles que têm 16 e 17 anos de idade” (FREITAS, 2004, p. 58).

A autora também aborda que “[...] as relações entre mídia, infância, crianças e adolescentes são múltiplas” (FREITAS, 2004, p. 88), de forma que a produção bibliográfica acaba se consolidando por diversos enfoques, dentre eles:

Crianças e adolescentes são, em determinados contextos, produtores de mídia.
Crianças e adolescentes são usados como sujeitos de investigação realizada ou envolvendo a mídia, como, por exemplo, em pesquisas acadêmicas ou de *marketing* ou em trabalhos jornalísticos investigativos.
Escolares, crianças e adolescentes são públicos da mídia educacional.
Imagens, temas, informações associados à infância e à adolescência no geral ou a crianças e adolescentes particulares são veiculados por mídia (FREITAS, 2004, p. 88).

Freitas (2004, p. 89) ressalta também que a produção acadêmica é grande, mas, por outro lado, sobre a participação de crianças e adolescentes “[...] no mercado de trabalho midiático”, a autora não encontrou estudos, exceto em poucas peças jornalísticas. Desse modo, a mídia, conforme a Organização Internacional do Trabalho (OIT) se constitui em um dos mais relevantes atores em prol da erradicação do trabalho infantil (FREITAS, 2004), isso ao mesmo tempo em que é o meio que mais associa a infância a várias situações de estigmatização (ANDRADE, 2001).

Os jornais nacionais publicam peças jornalísticas que tratam de assuntos referentes a crianças e adolescentes e, conforme a ANDI, tais peças, em geral ocupam os jornais que detêm o maior poder de circulação, “[...] como Folha de São Paulo, O Estado de São Paulo, O Globo, Jornal do Brasil e Correio Brasiliense” (FREITAS, 2004, p. 93).

Posto isso, percebemos que dois dos jornais mencionados pela autora estão entre os citados no LDLP, contemplando a parte que trata o assunto “notícias”. Ou seja, podemos pensar que esses jornais que mais publicam notícias sobre a infância e adolescência são potentes meios midiáticos na luta contra a exploração infantil, mas, também, tendem a preconizar certos discursos que sustentam relações de dominação de adultos sobre crianças (MARIANO, 2010). A autora ainda postula que as construções da mídia sobre a infância fortalecem as representações que os

adultos possuem das crianças e adolescentes no sentido de que tais sujeitos possuem acesso limitado ao poder institucionalizado pela mídia.

Uma série de outros fragmentos traz transposições de textos midiáticos que abordam personagens ou questões infanto-juvenis. Por exemplo, na Unidade II também é apresentada uma notícia da *Folha de S. Paulo*, denominada “China quer impostos do cachorro”⁶⁸, em que, na foto, aparecem duas crianças meninas chinesas brincando com seus cães. Também encontramos uma imagem intitulada como “crianças lendo notícia em site na internet”, em que três crianças, duas meninas brancas e um menino negro, aparecem sentadas em frente a um computador.

Encontramos ainda uma atividade de produção de texto, que propunha a leitura de uma indicação literária para se analisar as características de uma resenha. A resenha consiste em um texto denominado “Muito além da imaginação”, originalmente publicado pela *Revista Nova Escola*, o qual trata das aventuras de um menino com seu tigre de pelúcia.

Mais aventuras e frustrações cômicas da dupla inseparável Calvin – o menino de 6 anos questionador e com imaginação pra lá de fértil – e Haroldo – o tigre de pelúcia que ganha vida quando os adultos não estão por perto (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 90⁶⁹).

Em contrapartida a essa resenha, apresentamos parte de outro texto intitulado “Zap”⁷⁰, que conta a história de um adolescente de 13 anos que não consegue viver sem o aparelho de televisão. O personagem, sem nomeação na história, narra que “[...] é uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente”. O enredo se constitui dessa forma: mudando o canal, o pai do personagem, que é um roqueiro, aparece na TV. O adolescente não o vê há muito tempo. O pai, deduzindo que em algum lugar o garoto pode estar lhe vendo, pergunta se ele gosta do estilo musical rock. Emocionado, o personagem muda de canal (*zap*) e no lugar do pai aparece “[...] uma bela e sorridente jovem que

⁶⁸ *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A11, 13 mar. 2007. Mundo.

⁶⁹ *Revista Nova Escola*, São Paulo: Abril, n. 212, p. 110, maio 2008.

⁷⁰ SCLIAR, Moacir. Zap. In: MORICONI, Ítalo. *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 555.

está – à exceção do pequeno relógio que usa no pulso – nua, completamente nua” (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 144).

Assim, encontramos dois textos distintos no que diz respeito à ideia de criança e de adolescente. Em ambos ocorre uma descrição para o/a leitor/a de ações consideradas específicas para as duas etapas da vida. O primeiro texto supõe que o garoto de seis anos Calvin brinca e se aventura com seu tigre de pelúcia enquanto os adultos dormem. Podemos destacar que ocorre a associação que, no período da infância, a imaginação da criança é tão fértil a ponto de criar situações imaginárias em relação ao brinquedo, e que, estando na etapa da adolescência, o personagem do segundo texto reconhece a existência de uma necessidade “*natural*”, nesta etapa, de assistir televisão. O texto associa a etapa da adolescência como a etapa dos conflitos emocionais como o caso do personagem com o pai, bem como o efeito apaziguador de sua tristeza ao ver a imagem da nudez feminina. Nesse sentido, em ambos os textos há uma compreensão comum de que tais fatos estão ligados a uma natureza própria tanto da infância como da adolescência. No caso desta, podemos pensar também que a tendência apresentada no texto compreende características que são derivadas por fatores biológicos, prioritariamente por mudanças hormonais. Dessa maneira, os textos coadunam com uma condição da infância e da adolescência apresentadas como “*naturais*” e, logo, pautadas nas teorias psicológicas do desenvolvimento humano (ROSEMBERG, 1996). Retomamos também as considerações apontadas por Mariano (2010) quanto a tensão observada na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Estatuto da Criança e Adolescente. A autora comenta a ideia prevalecente que emerge em ambos os documentos, de que crianças e adolescentes são sujeitos em desenvolvimento e, por serem considerados ainda em formação, encontram-se em condições mais vulneráveis. Podemos dizer, que a compreensão da infância percebida no LD apresenta similaridade com a ideia de infância apreendida na Convenção e no ECA, de forma a possuir, portanto intrínseca tensões.

4.1.3 A relação entre adultos e crianças no LD

Observando os títulos e conteúdos descritos no Projeto Conviver, podemos destacar que não encontramos nestes uma referência direta que convide, que chame o/a aluno/a à participação, ao contrário, encontramos apenas menções que privilegiam o conteúdo que será trabalhado. Os títulos são: *Contos e poemas*; *Saiu no jornal*; *Histórias de ontem e de hoje*; *Medo, medinho e medão*.

Nas fotos e nos desenhos apresentados no LD, a partir da Unidade 2, ocorre uma maior contemplação de pessoas adultas, principalmente homens brancos. Quanto aos textos encontrados, a maioria relata a atuação adulta, poucos contêm personagens infantis e contemplam experiências infantis. Nestes textos, os/as personagens infantis se encontram em relação direta com os/as personagens adultos/as de forma que as situações narradas não suscitam o direito de escolha e de participação infantil de maneira separada da do adulto. Também é preconizado ao final do texto abaixo a ideia de que a criança é propensa a ser irresponsável. Segue um trecho como exemplo, do texto “Antônio e o ladrão”:

Um menino chamado Antônio estava brincando no corredor da casa do Antônio. A mãe do Antônio se aproximou e disse ao Antônio: Toninho, vá até a cidade comprar farinha e manteiga, porque já acabaram a farinha e a manteiga – e passou ao Antônio um montão de moedas. E tome cuidado, não vá perder o montão de moedas! (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 39⁷¹).

Em uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, denominada “Vó caiu na piscina”⁷², o personagem menino está a conversar com o personagem pai:

Menino: Pai, vó caiu na piscina.
 Pai: Tudo bem, filho. O garoto insiste:
 M: Escutou o que eu falei, pai?
 P: Escutei, e daí? Tudo bem.
 M: Você não vai lá?
 P: Não estou com vontade de cair na piscina.
 M: Mas ela tá lá...
 P: Eu sei, você já me contou. Agora deixe seu pai fumar um cigarrinho descansado (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 91).

Outra crônica intitulada “Sopa de macarrão”⁷³ conta o caso de três personagens, o filho, o pai e a mãe, vivenciando uma situação familiar do cotidiano:

⁷¹ SCHKOLNIK, Saul. *Contos de artimanhas e travessuras*. Tradução de: Mustafa Yazbek. São Paulo: Ática, 2000. p. 51 (re-escrito).

⁷² Rio de Janeiro: Revord, 1997. p. 41-43.

O filho olha emburrado o prato vazio, o pai pergunta se não está com fome: Com fome eu to, não to é com vontade de comer comida de velho. Lá da cozinha a mãe diz que decretou – De-cre-tei! – que ou ele come legumes e verduras, ou vai passar fome.

Não quero filho meu engordando agora para ter problemas de saúde depois. Só quer batata frita e carne, carne e batata frita!

Ela vem com a travessa de bifés, o pai tira um, ela senta e tira outro, o filho continua com o prato vazio (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 97).

Podemos verificar, portanto, que a ação da criança encontra-se restrita e condicionada à ação adulta de forma que a ideia dos textos remete à ideia de uma condição *natural* existente na relação entre adultos e crianças. No primeiro texto, encontramos o personagem Antônio que parece não ter opção de escolha quando a mãe diz para ele comprar farinha e manteiga, ou melhor, não encontramos, no texto, uma fala da mãe que indague ao filho sobre a sua vontade de ir comprar tais produtos. No segundo texto, o pai encontra-se desinteressado com o que o filho lhe diz e, logo, não lhe dá ouvidos, como se a fala do filho não fosse relevante.

Nesse sentido, Qvortrup (2005) postula que a criança ou a infância é geralmente visibilizada com sujeitos adultos, sobretudo com a família. Aponta que esse fato é demonstrado com maior evidência em dados estatísticos, nos quais tomam como primazia a família em nome de todos os sujeitos, de forma que são privilegiadas e contabilizadas as opiniões de sujeitos adultos. A questão sinalizada pelo autor é a de que a família se constitui enquanto “[...] um dos principais centros de acção das crianças”, entretanto, o problema está concentrado na dúvida se todos/as os sujeitos da família partilham ou não dos mesmos interesses e das mesmas condições (QVORTRUP, 2005, p. 06). Um exemplo apontado pelo autor se refere ao tempo em que as crianças modernas permanecem fora de casa, havendo uma representação maior das crianças do que de suas famílias, pois “[...] o próprio uso que fazem de seu tempo deveria ser reconhecido pelo seu próprio mérito em vez de ser reduzido a mais um elemento de organização de tempo dos pais” (QVORTRUP, 2005, p. 06).

A forma de participação de crianças e adolescentes no LD encontra-se quase que exclusivamente relativa a atividades escolares. Por exemplo, em uma figura que se encontra em uma atividade de produção e revisão de textos, pede-se

⁷³ PINTO, Manuel da Costa (Org.). *Antologia de Crônicas: crônica brasileira contemporânea*. São Paulo: Salamandra, 2005. p. 210-213.

ao/à aluno/a para produzir um poema visual ou clássico. O desenho que aparece é de três crianças, duas meninas, uma branca e outra negra, e um menino branco. A menina negra e o menino encontram-se segurando um livro. A narrativa do livro, de forma geral, define a escola como o “ofício da infância”, ou seja, o discurso do livro oferece um modelo generalizante que define a escola e o estudar como o espaço da infância, atuando para modelar regras e práticas que definem a escola como o lugar da criança (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986; SIROTA, 2001).

Ao lado desse discurso hegemônico observa-se a presença de outra abordagem. Na continuidade da Unidade I, podemos perceber que a criança já é colocada em situações que a evocam em uma atuação social de direitos, como: direito à leitura, direito de se apaixonar, direito de se manifestar. Nesse caso observamos uma ruptura textual de padrão que é bastante significativa. A participação ativa na vida política é apresentada pela via dos manifestantes juvenis contra o *Apartheid*. Tal participação social da criança é mostrada significativamente pela foto da manifestação, mas exclusivamente por ela. Ou seja, essa foi a única foto apresentada de crianças, entre negras e brancas, se manifestando em prol de causas políticas, o que, por sua vez, contempla a atuação e o poder de resistência da criança. O fato de serem crianças negras tem um aspecto interessante de estabelecer a autonomia e a participação ativa justamente para essa minoria racial. Por outro lado, o discurso também pode ser interpretado como situando as características específicas como do outro, que vive num lugar longínquo e que é negro/a.

Ainda no que se refere ao estabelecimento das relações raciais no livro, certa consideração deve ser apontada no que se refere à disposição das fotos no LD. Ao lado da que contém a foto do *Apartheid* e a foto de um menino negro encontra-se uma reprodução de um poema de Camões na mesma página (Soneto de Luís de Camões)⁷⁴, para explicitar o que é um soneto. A ilustração do poema se constitui em um desenho de três crianças, um casal recebendo flechadas de coração de um anjo, o qual é representado como uma criança de cabelos claros e encaracolados. Para apresentar outro tipo de soneto, o livro traz dois parágrafos que trazem informações sobre o *Apartheid*. Há duas imagens, uma de um menino negro,

⁷⁴ NEVES, João Alves das; TUFANO, Douglas (Orgs.). *Luís de Camões: lírica, épica, teatro, cartas*. São Paulo: Moderna, 1980. p. 11.

e outra do grupo de crianças (citado acima) se manifestando contra o *Apartheid*, na África do Sul, em 1989.

No poema de Camões, as crianças que se apaixonam são exclusivamente apresentadas como brancas, inclusive o anjo cupido, em contraste com as crianças negras, retratadas se manifestando contra o *Apartheid*.



FOTOGRAFIA 4 – REPRESENTAÇÕES DE CRIANÇAS NO LIVRO DIDÁTICO

Ou seja, nessa parte específica do livro observa-se um discurso com estruturas bastante complexas, que podem ser interpretadas como tendo ao mesmo tempo ruptura e permanência das relações de hierarquia de idade e de raça.

4.1.4 Cultura e história afro, participação de crianças brancas e negras

Observa-se na estrutura do livro e nos textos a tentativa de cumprir as normativas relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (artigo 26-A da LDB, Resolução 01/03 e Parecer 03/04 do CNE, edital do PNBE), com textos especialmente na parte inicial do livro. Interpretamos que tal parte do livro, que se destina a tratar da cultura negra, a valoriza parcialmente. Tal cultura no LD é mostrada de forma interligada somente com a região nordeste do Brasil, mais precisamente a Bahia, como se não houvesse a presença de pessoas negras em outros locais do país. Outra questão é a de que as informações relacionadas com a temática se apresentam por meio de pequenos textos ou até mesmo em parágrafos,

de modo que trazem informações muito fragmentadas sobre a cultura africana. Seguem os exemplos:

Preservar a memória é uma das formas de construir a história. É pela disputa dessa memória, dessa história, que nos últimos 32 anos se comemora no dia 20 de novembro o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Nessa data, em 1695, foi assassinado Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo de Palmares [...] (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 13, grifo no original).

Quilombo é uma comunidade criada por negros, que fugiam do trabalho escravo. O Quilombo dos Palmares foi um grande agrupamento, no nordeste do país (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 15).

Mais adiante, é apresentado um conto africano, denominado “As duas mulheres e o céu”, para mostrar como um texto se organiza, com a representação na história de duas mulheres negras de uma aldeia africana, realizando a atividade de amassar grãos em um pilão. Na história, as duas não paravam de “fofocar” e, por isso, “rasgaram o céu” de tanto falar. Outro conto africano denomina-se “Porque os gatos matam os ratos”⁷⁵, e traz a história de um rei, que, por sua vez, encontra-se caracterizado como um homem adulto branco.

Também na Unidade I encontra-se um texto sobre “lara ou mãe d’água: sereia dos igarapés”⁷⁶, que trata da “mulher-peixe” que vive na região da Amazônia, “[...] que seduz e leva para o fundo das águas [...] os índios fulminando-os com seu comportamento” (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 26). A lara é apresentada por meio de um desenho, e possui a personificação de uma mulher branca de cabelos claros, com “[...] os cabelos amarelos da cor do ouro e é dotada de grande beleza” (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 26).

Ao lado das tentativas de valorização, portanto, observa-se a manutenção de discursos que desvalorizam os/as personagens negros/as, ao mesmo tempo em que parece estar ainda imperando uma “branquidade normativa”, visto que o rei africano ou a lara amazônica são definidos pelas ilustrações como brancos.

Não encontramos no encaminhamento entre textos, imagens e atividades a menção a artistas negras/os, da mesma forma que não encontramos a figura da sereia representada por uma mulher negra e/ou indígena.

⁷⁵ BRAZ, Júlio Emílio. *Lendas da África*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005. p. 42-43.

⁷⁶ GARANHUNS, V. *Mitos e lendas brasileiros*. São Paulo: Moderna, 2007. p. 23 (re-escrito).

Consideramos relevante apontar também os discursos sobre a participação de crianças brancas e negras, uma vez que percebemos certas desigualdades que se apresentaram de forma explícita no LD.

Frisamos que a maioria dos/as personagens são adultos/as de modo que os/as personagens crianças aparecem em proporção bem menor. Além disso, convém salientar a predominância encontrada de personagens brancos/as nas imagens, nos textos e desenhos do Livro Didático. Por conseguinte, dentre as poucas que aparecem, as crianças brancas são as que mais possuem visibilidade.

Em momentos específicos são colocadas crianças negras. A parte 3, por exemplo, é iniciada com um poema de Olavo Bilac intitulado “Via Láctea”⁷⁷. A página, ao lado do poema, contém uma série de perguntas relacionadas a este. Juntamente com as perguntas há uma ilustração que representa o poema, com o desenho de duas crianças como sendo os/as personagens principais, um menino negro e uma menina branca. Mais à frente, em outro poema de Olavo Bilac, “Velhas Árvores”⁷⁸, na ilustração aparece uma menina lendo um livro embaixo de uma árvore. Na página ao lado, há sete perguntas de interpretação de texto, como também o desenho da mesma menina sentada em frente a uma carteira de escola, com um livro em cima desta.

Uma outra parte que traz personagens negras infanto-juvenis na ilustração figura na Unidade II, quando é abordada a questão do preconceito em um pequeno trecho de uma entrevista retirada da *Folha de São Paulo*⁷⁹ (2007, novamente transcrição de texto da mídia) sobre o surgimento do preconceito na infância.

Desde muito pequenas, as crianças notam as diferenças e começam a formar julgamentos de valores. **Todos crescem desenvolvendo algum tipo de preconceito** transmitido pelos pais, por experiências pessoais, pela mídia etc. Recebemos muitos relatos de xingamentos e provocações por parte de crianças baseados na identidade da pessoa – **raça, religião, orientação sexual** real ou percebida pelo grupo⁸⁰ (*Folha de São Paulo*, p. 65, grifos nossos).

⁷⁷ BUENO, Alexei (Org.). *Olavo Bilac*: obra reunida. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. p. 117.

⁷⁸ *Ibidem*, p. 46.

⁷⁹ *Revista da Folha*, São Paulo, ano 16, n. 795, p. 32, 25 nov. 2007.

⁸⁰ O LD informa que a entrevista foi realizada por uma especialista chamada Lindsay J. Friedman, mas não menciona quem a entrevistou, de forma que não sabemos se foi alguém da *Folha de São Paulo* ou se a *Folha* somente publicou.

Abaixo do texto há algumas questões para reflexão do/a aluno/a:

Desde a infância já existe preconceito entre as pessoas. O que você pensa sobre isso? Como você acredita que pode contribuir para que não haja preconceito no ambiente da sua escola? Depois da escrita, participem de um debate sobre as diferentes opiniões apresentadas e encaminhem os textos para a equipe de educadores da escola (*Folha de São Paulo*, p. 65).

A página possui cinco fotos de crianças, um menino japonês, um menino negro, um menino indígena, uma menina branca e a outra de origem muçulmana, como apresentado abaixo:

Atividade permanente de produção de texto

Leia um pequeno trecho de uma entrevista sobre o surgimento do preconceito na infância. Ela foi realizada com uma especialista chamada Lindsay J. Friedman.

Desde muito pequenas, as crianças notam as diferenças e começam a formar julgamento de valores. Todos crescem desenvolvendo algum tipo de preconceito transmitido pelos pais, por experiências pessoais, pela mídia etc. Recebemos muitos relatos de xingamentos e provocações por parte de crianças baseados na identidade da pessoa — raça, religião, orientação sexual real ou percebida pelo grupo.

FOLHA DE S.PAULO, São Paulo, 25 nov. 2007.
Revista da Folha, ano 16, n. 795, p. 32.



FOTOGRAFIA 5: CRIANÇAS DE ALGUMAS ETNIAS

Tratando do assunto preconceito, a notícia é complementada considerando crianças de algumas etnias. Também menciona, de certa forma, a participação das crianças no que se refere aos relatos de suas experiências quanto à raça, religião e orientação sexual.

No entanto, percebemos certa redundância no que diz respeito ao início da frase “todos crescem desenvolvendo um tipo de preconceito”. A ideia que se encontra subentendida é a de que parece não existir a possibilidade da não existência dele. Ao mesmo tempo, a pergunta problema incita o/a aluno/a a pensar em como contribuir para não haver preconceito na escola. Mesmo com o debate

proposto pelas questões, no texto permeia uma ideia de generalização quanto ao preconceito que acaba falando mais alto do que a possibilidade de atuação da criança para amenizá-lo. Ou seja, a criança pode discutir as possibilidades de ação, muito embora ela não pode combatê-lo, pois o preconceito sempre existirá por conta das diferenças existentes entre os sujeitos. Quanto à diferença, esta é colocada com valoração negativa, sendo sugestionada como a causa do preconceito, de maneira que não é centralizada na discussão como fator constitutivo de nossa sociedade.

Olhando para o livro, de forma geral, a criança negra ganha visibilidade quando o LD vem tratar do assunto preconceito e/ou da diferença de etnias. Crianças de outras etnias foram apresentadas em dois momentos, o primeiro, na situação explicitada pela foto acima, como é o caso, por exemplo, da criança indígena, que compondo o cenário das crianças brasileiras, mal é retratada no livro, que é destinado a todas as infâncias, inclusive à brasileira. Em segundo, trata-se de duas crianças chinesas que aparecem em uma notícia de jornal.

Outro fator relevante a ser considerado no livro “Projeto Conviver” refere-se aos critérios de avaliação das obras didáticas (como já mencionado no capítulo 3). Um dos critérios eliminatórios apresentados no Guia bem como no Edital do PNLD 2010 consiste se a obra corresponde aos princípios do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), entretanto, como observamos na análise, tal livro, no geral, não compartilha de forma direta com a ideia da criança atuante, mas carrega sim, a compreensão do ser criança ainda a porvir. O Estatuto também não se encontra contemplado no livro, de forma que contradiz e compromete, portanto, os dizeres apresentados no Guia e no Edital quanto à aplicabilidade efetiva de tal critério na obra didática.

4.1.5 Projeto Buriti: Manual do/a Professor/a

Este livro é utilizado pela Escola II e norteou o desenvolvimento das cinco aulas observadas e gravadas desta pesquisa. A análise, realizada no Manual do/a Aluno/a e no Manual do/a Professor/a, se deu por meio de textos, títulos, atividades e imagens (fotos e desenhos), como também pelas indicações destinadas ao/a

professor/a trazidas por algumas questões. Serão, portanto, abordadas as indicações consideradas mais relevantes que envolvem questões relacionadas direta ou indiretamente aos direitos das crianças e para com a infância. Nessa perspectiva, como a temática das aulas observadas se desenvolveu em torno do Trabalho Infanto-Juvenil (TIJ) e do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), a análise se concentrou, preferencialmente, na Unidade 9. O livro “Projeto Buriti” possui 224 páginas com textos e exercícios e 120 páginas destinadas a orientações e subsídios ao/à professor/a. Essas orientações dedicadas ao/à professor/a serão articuladas na descrição das observações em sala de aula e com o processo de transcrição de dados.

O livro, Manual do/a Professor/a “Projeto Buriti” Português para o 5.º ano, da Editora Moderna é semelhante ao Manual do/a Aluno/a, com a diferença de que apresenta nos exercícios propostos orientações para o/a professor/a quanto às respostas consideradas corretas de questões relacionadas à interpretação de textos ou, em quantidade menor, de questões que indicam quando a resposta é de caráter pessoal. Tais orientações encontram-se escritas na cor rosa de forma que se destoam significativamente do restante dos textos. Também é relevante frisar que, abaixo de algumas questões, há indicações ao/à professor/a para que veja o comentário que o livro traz na parte de “Orientações e subsídios ao professor”.

É um livro que possui, em comparação ao Livro Didático anterior, “Projeto Conviver”, uma quantidade menor de ilustrações. A linguagem utilizada neste livro encontra-se prioritariamente no genérico masculino.

A capa é ilustrada por um desenho de dois personagens que consideramos adolescentes, em um cenário que tende a naturalizar a condição de gênero para o/a adolescente, pois é representado um trecho de uma história clássica infantil, em que a princesa adolescente recebe uma flor do seu príncipe encantado.



FOTOGRAFIA 6- CAPA DO LIVRO PROJETO BURITI

O livro é composto por nove unidades que apresentam títulos que trazem subtítulos relacionados aos conteúdos de LP. Os títulos estimulam o/a leitor/a criança à participação social, pois direcionam o/a leitor/a na ação: Eu me divirto; Eu me aventuro; Eu sonho; Eu percebo o extraordinário; Eu vou às compras; Eu volto ao passado; Eu busco pistas; Eu defendo uma opinião, Eu ainda sou criança.

No decorrer da unidade I são apresentadas várias atividades, dentre elas estão alguns jogos com instruções sobre a quantidade de participantes, o material necessário, as regras e os objetivos. Em cada um deles encontramos certos parágrafos que se destinam a incentivar a criança para a brincadeira e a diversão. Percebemos também que no decorrer da referida unidade as palavras utilizadas não contemplam apenas a condição de aluno/a, mas se referem antes à criança na condição de colega, de amigo/a e de jogador/a. Destacamos alguns exemplos: “Cada jogador escolhe a cor de suas peças” (p. 22); “Confeccione o tabuleiro e as peças e jogue com um colega” (p. 24); “Essa história pode ter acontecido na vida real? Explique sua opinião aos colegas” (p. 17).

Em toda a unidade ocorre a predominância de personagens crianças, resultando num total de 13 personagens ilustrando as atividades. O único texto apresentado, denominado “A Volta”⁸¹, possui somente dois personagens adultos, um

⁸¹ VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Comédias da vida privada: 101 crônicas escolhidas*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

homem e uma mulher e, no decorrer, encontramos mais três personagens homens, num total de quatro personagens adultos. Dos/as personagens crianças somente cinco são meninas e apenas duas são mulheres.

A partir desta unidade elencamos algumas categorias que se derivaram pela sequência de imagens (desenhos e fotos) e/ou por situações apresentadas nos textos.

4.1.6 Relação de dominação de adultos sobre crianças: resistências e desistências

O primeiro texto apresentado demonstra uma situação vivenciada entre criança e adulto. O texto tem como título “Aventura espaço-especial”⁸² e narra a história do personagem menino chamado Lucas que, enquanto vai buscar pão para a sua mãe, se imagina em um cenário cósmico, com a existência de uma nave-mãe, de “monstros cósmicos” e inimigos que representam as forças do mal. O personagem usa um skate e, portanto, se autodenomina como o “Skatista Metalizado”. A aventura acaba quando o personagem alcança o seu “espaço cósmico familiar”, a “nave-mãe”, que no texto se figura no personagem de sua mãe. Quando Lucas chega à casa, o diálogo acontece da seguinte forma:

Mãe: Nossa, Lucas, quanta bagunça só para trazer o pão! E que sujeirada é essa? Não me diga que você foi de *skate* até a padaria?! Vê se pode, menino!

Lucas: Porque as mães gostam de estragar as aventuras, pensou. É a minha prancha cósmica e eu sou o Skatista Metalizado.

Mãe: Pensa que não ouvi os latidos do cachorro da dona Alberta? Mania que você tem de provocar esse bicho! Onde está o troco? Daqui a pouco você vai buscar leite, resolvi fazer um bolo (PROJETO BURITI, 2008, p. 38).

No decorrer do texto, pela possibilidade de outra compra, o personagem já se imagina em uma nova missão:

Uma nova missão pensou. Logo terei de enfrentar mais perigos na rua... e aí? O programa da TV lhe deu a ideia e logo a sua criatividade o levava a cavalgar como um cavaleiro medieval, usando um guarda-chuva como

⁸² KUPSTAS, Marcia. *Conto inédito*. Não foi encontrado maiores informações quanto à editora e ao ano desta referida obra.

espada [...] A vida pode ser bem aventureira quando se tem imaginação! (PROJETO BURITI, 2008, p. 38).

No texto acima percebemos que Lucas, ao ir comprar o pão à sua mãe, inventa um contexto em que se imagina como protagonista, mesmo considerando que a mãe, de certa forma, estrague suas aventuras. O personagem, portanto, manifesta certa forma de resistência quando cria histórias para se aventurar enquanto se encontra condicionado a realizar os pedidos de sua mãe.

O segundo texto é intitulado “O trovão do Ipiranga” e é apresentado para exemplificar o que é um relato pessoal e como proposta de escrita para o/a aluno/a se basear sobre a escrita de um relato de um fato de sua vida escolar. Diferente do texto anterior, este sugere o direito de participação e de decisão da criança de uma forma mais explícita. O texto descreve o relato de um aluno (Cassiano José) que tem a primeira experiência com teatro na escola quando estava no 3.º ano do Ensino Fundamental. Ao se inscrever para participar do teste para a escolha do papel de Dom Pedro I, Cassiano descreve sua experiência:

Em seguida começaram os ensaios. Os dois primeiros a se apresentar não se saíram muito bem. Um não havia decorado a fala e o outro falava muito baixo [...]. Mas, **na minha vez**, eu dei um “grito do Ipiranga” forte como um trovão e não esqueci minhas falas. Fui escolhido. **No dia da apresentação**, a escola inteira estava reunida. A peça foi um sucesso. Os alunos mais velhos, do 6º ano e do 7º ano, apelidaram-me de Dom Pedro e passaram o resto do ano chamando-me assim. Fiquei famoso! (PROJETO BURITI, 2008, p. 140, grifos no original).

Neste texto, o narrador se vê em uma situação vivenciada por sua própria escolha, a de representar o papel de Dom Pedro I na peça de teatro promovida na escola, assumindo, por sua vez, uma condição diferenciada daquela de aluno/a, ou seja, o texto apresenta uma nova possibilidade de atuação efetiva da criança no espaço da escola. Aqui, a ação ocorre em um cenário real, enquanto que no texto anterior a ação é imaginária, tendo como fundo um cenário fictício. Mesmo com nuances distintos em ambos os textos podemos considerar que os dois possuem a analogia de apresentar formas de resistência das crianças, apesar de que no primeiro a relação de dominação entre a personagem adulta sobre o personagem criança encontra-se mais aparente.

No decorrer do LD, outros exemplos foram encontrados nas tirinhas das histórias em quadrinhos apresentadas. A maioria delas se refere a situações

vivenciadas entre adultos e crianças que, de certa forma, se configuram enquanto uma relação de dominação, mas que apresentam certas atitudes da criança de um modo engraçado e irreverente para com a ação adulta, numa espécie de demonstração da irreverência como forma de resistência.

Menino: Mãe, cadê meu cofrinho?

Mãe: Você é que bagunça as suas coisas! Porque quer que eu ache pra você?

Menino: Sabe as suas joias?

Mãe: Sei!

Menino: Estão dentro dele!⁸³ (PROJETO BURITI, 2008, p. 76).

Em atividade a ser feita, o livro apresenta duas cenas em que ocorre um diálogo entre dois irmãos que estão jogando um jogo de tabuleiro. O diálogo se desenvolve assim:



FOTOGRAFIA 7- RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO

Em direção contrária aos quadrinhos apresentados acima, elegemos outros que incitam ações de resistência, mas que se encontram acompanhadas por atos de desistência em ocorrência de uma ação adulta. Em um quadrinho ocorre o seguinte diálogo entre mãe e filho (Calvin):

Menino: Eu acho que não deveria ir à escola hoje. Estou com dor de garganta, dor de ouvido, dor de estômago, vejo pontinhos pretos e estou zozinho.

⁸³ ZIRALDO. *Menino Maluquinho em quadrinhos*. Porto Alegre: L&PM, 1991.

Mãe: Vou chamar o médico.

Menino: Peraí, acho que já está tudo melhorando. É! Já estou bem melhor. É muito difícil acertar aquele número mágico de sintomas, devidamente vago, medianamente sério, mas não tão preocupante⁸⁴ (PROJETO BURITI, 2008, p. 137).

O mesmo personagem Calvin é apresentado em outra tira:



FOTOGRAFIA 8- RELAÇÃO CRIANÇA E ADULTO NO QUADRINHO

No quadrinho acima percebemos que o personagem acaba demonstrando que seus princípios na relação com o personagem adulto tornam-se ineficazes. A atenção é remetida quanto ao tamanho físico de Calvin, que por ser criança possui estatura menor que a do adulto, e, portanto, acaba encontrando-se em uma posição de inferioridade e subalternidade, de forma que expressa desistência de seus princípios. O mesmo acontece com o personagem no quadrinho anterior, em que diante da atitude da mãe de chamar o médico o menino desiste de seu argumento.

Thompson (2009) postula que os sujeitos possuem diferentes acessos aos recursos disponíveis em virtude das relações de poder entre certos grupos. Sob esse prisma, a categoria infância encontra-se em conflito, pois possui interesses que divergem dos interesses dos adultos, de forma que se encontra desprovida de certos atributos em relação ao grupo adulto. Enquanto categoria estrutural e relacional a infância é considerada uma etapa marginalizada e as crianças seres incompletos, menores, e seus direitos não se tornam realmente efetivados; o direito de estudar, por exemplo, encontra-se ligado ao dever de estudar por muito tempo; é o grupo que tem como responsável os pais (QVORTRUP, 2005).

⁸⁴ WATTERSON, Bill. *Calvin*. EUA: Distr. By Universal Press Syndicate, 1995.

4.1.7 Mediação do Livro Didático

Esta unidade possui na capa desenhos que representam uma cena de mercado, com várias pessoas, homens e mulheres negros/as fazendo compras e/ou vendendo produtos. Neste desenho, há pouquíssimas crianças representadas.

A referida unidade se destina a tratar do tema propaganda. Informa que a propaganda “[...] se dirige a um público específico: crianças, jovens, estudantes, profissionais, pais, idosos etc.” (PROJETO BURITI, 2008, p. 106), bem como esclarece que o anunciante utiliza de distintas estratégias para prender a atenção do referido público.

Algumas questões são propostas no decorrer da unidade para se conversar em sala de aula com os/as alunos/as, como por exemplo: “Lendo essa propaganda, você se sentiria estimulado a comprar os produtos anunciados? Por quê?”. Abaixo dela, encontra-se a orientação para o/a professor/a direcionar a discussão com os/as alunos/as:

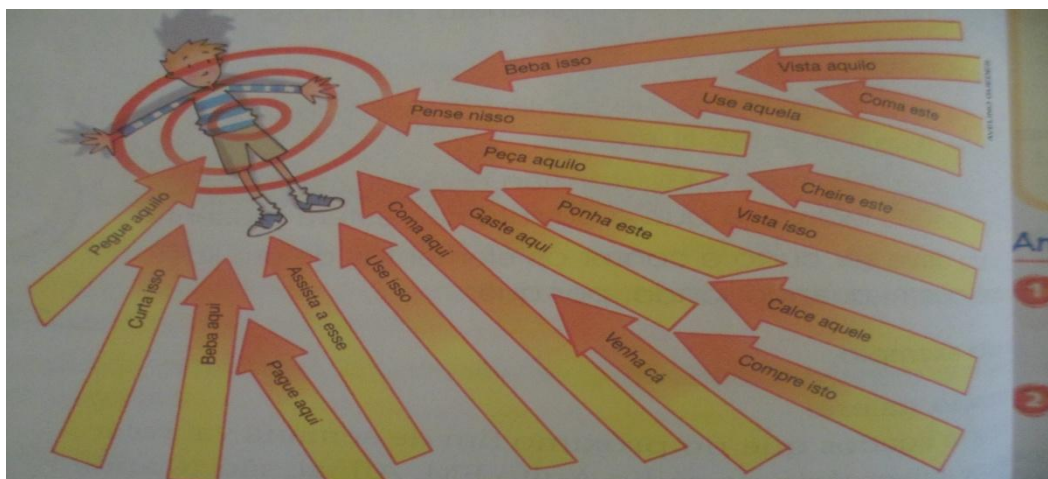
Os alunos poderão avaliar que a propaganda seduz o consumidor e pode estimular o consumo. Contudo, neste momento, estimule a troca de ideias, proponha uma análise mais objetiva da propaganda e verifique se eles estão se deixando levar pelo impulso (PROJETO BURITI, 2008, p. 107).

Na sequência, o livro apresenta um pequeno texto sobre os direitos do/a consumidor/a,

Estes são os direitos básicos do consumidor. Você conhece algum caso que contraria estes direitos?
Proteção da vida, da saúde e da segurança; Educação para o consumo e liberdade de escolha de produtos e serviços; Direito a informação adequada sobre produtos e serviços; Proteção contra publicidade enganosa e abusiva; Direito a indenização; Acesso à Justiça; Facilitação da defesa de seus direitos e Serviços públicos da qualidade⁸⁵ (PROJETO BURITI, 2008, p. 107).

⁸⁵ A fonte mencionada no Livro Didático é: Fundação de Proteção e Defesa do Consumidor. *Código de Defesa do Consumidor*, mas não fornece maiores informações na referência.

Um artigo de opinião também é apresentado nesta unidade denominado “Você é sempre o alvo”⁸⁶. O desenho que ilustra o texto se constitui na figura de um menino que se encontra com várias flechas com frases consumistas apontadas em sua direção, pois ele é o alvo.



FOTOGRAFIA 9- RELAÇÃO INFÂNCIA E CONSUMO NO LD

O texto informa que a propaganda serve para se conhecer os produtos e diz que, sem ela, o consumo não aconteceria. Para isso, aponta a televisão, os *outdoors*, anúncios de rádio e folhetos como formas de propaganda e ressalta que existe, entre elas, uma “[...] briga pelo dinheiro do consumidor” (PROJETO BURITI, 2008, p. 112). No decorrer, o texto informa que:

Crianças e adolescentes, principalmente, são o alvo mais visado pela propaganda. E a propaganda é bonita, gostosa, engraçada, deliciosa de ser vista. Sem perceber, acabamos nos deixando levar pela promessa de nos tornarmos superiores ao consumir este ou aquele produto. Curta a propaganda, mas não caia na armadilha de consumir sem pensar. Não saia por aí feito um louco comprando tudo. Troque ideias com os colegas, conheça preços e qualidade e, sobretudo, pense se você realmente precisa daquilo que está querendo comprar (PROJETO BURITI, 2008, p. 112).

Para análise de texto, o exercício pede que se observe a ilustração. Logo abaixo, encontram-se as seguintes questões: “A que se referem as mensagens escritas nas setas?” (PROJETO BURITI, 2008, p. 113). A orientação para a professora quanto à resposta do/a aluno/a aponta que: “Elas se referem aos apelos

⁸⁶ GARCIA, Edson Gabriel. Ilustração de Avelino Guedes. In: *No mundo do consumo*. São Paulo: FTD, 2001.

da propaganda. São frases usadas para convencer o leitor a consumir” (p. 113). Outra questão é: “Como você acha que o menino está se sentindo?” A resposta sugerida pelo livro é: “Acuado, oprimido pelo bombardeio de mensagens publicitárias” (PROJETO BURITI, 2008, p. 113).

Em seguida a unidade apresenta outro artigo de opinião, intitulado “Propaganda e crianças”⁸⁷. Ele informa sobre a publicidade em países como Suécia, Brasil, Alemanha e Itália.

Sobre a Suécia argumenta que o país banuiu a publicidade difundida pela televisão destinada às crianças com o apoio de 88% da população. Quanto ao Brasil, o artigo aborda que ainda não foi realizado esse tipo de pesquisa, mas considera que, mesmo com diferenças culturais e econômicas entre os dois países, “[...] as respostas seriam semelhantes. Afinal não é justo impor pressões comerciais **às crianças quando elas ainda não têm idade nem para diferenciar ficção da realidade**” (PROJETO BURITI, 2008, p. 114, grifos nossos). Posteriormente, comenta sobre a publicidade no Brasil:

Aqui, a situação agrava-se com a cruel distribuição de renda. Os anúncios estimulam um consumo que a maioria dos pais não pode realizar, aumentando a perversidade do problema, com tristes consequências. [...] (PROJETO BURITI, 2008, p. 114, grifo no original).

O artigo menciona também que na Alemanha ocorre a proibição de publicidade em programas infantis, e que nos canais públicos da Itália as propagandas não podem aparecer após os programas infantis, enquanto que no Brasil:

Aqui impera a lei da selva. Produtos para o público infantil são anunciados antes, durante e depois dos programas dirigidos a essa faixa etária. Qualquer tentativa de civilizar a televisão é apontada como censura ou obstáculo à livre iniciativa (PROJETO BURITI, 2008, p. 114).

Em seguida, há algumas questões propostas para se refletir, como:

Você consegue resistir aos apelos publicitários? Você acha que as crianças são mais influenciáveis do que os adultos? Na sua opinião, a propaganda

⁸⁷ FILHO, Laurindo Lalo Leal. *Em revista E*, n. 91, dez. 2004. Disponível em: <www.sescsp.org.br>. Acesso em: 6/3/2008.

para crianças na TV também deveria ser proibida (PROJETO BURITI, 2008, p. 114).

Outro exercício também foi proposto na página seguinte envolvendo leitura de algumas frases e conversa sobre estas com os colegas,

O mercado **está interessado** no consumidor.
 A propaganda **tem influenciado** grande parte da população.
 É comum encontrar consumidores que **foram enganados** pela propaganda.
 A informação **há de ajudar** a diminuir o consumismo.
 O consumidor consciente **irá evitar** se render aos caprichos da mídia
 (PROJETO BURITI, 2008, p. 115, grifos no original).

A pergunta trazida pelo livro para conversa é a seguinte: “O que as frases que você acabou de ler põem em discussão? Converse com os colegas sobre esse assunto”. A sugestão de resposta trazida pelo livro é: “O consumismo, a sedução pela propaganda e a função da mídia” (PROJETO BURITI, 2008, p. 115).

Também no decorrer da unidade é apresentada uma proposta de escrita de uma carta de reclamação para o/a aluno/a elaborar com um/a colega.

Diante do exposto, percebemos que ocorre a inserção da criança, nos textos citados acima, na condição de consumidor/a, principalmente porque trazem informações significativas sobre tais direitos. Os textos anunciam o objetivo de uma propaganda como também as consequências que esta pode gerar como, por exemplo, atrair crianças e adolescentes a um consumo exacerbado. Os textos também abordam sobre as desigualdades econômicas entre certos países e, posteriormente, incitam que o/a aluno/a reflita de forma crítica sobre a sua participação efetiva enquanto consumidor/a. Todavia, certa implicação merece ser discutida. No último artigo de opinião apresentado acima, é abordado que as crianças **não possuem idade para diferenciar a ficção da realidade** e, por conta disso, não se torna “justo impor pressões comerciais” a estas. Convém aqui ressaltar a atuação de um sentido de *deslocamento*, que parte da problematização sobre a publicidade direcionada às crianças, para o argumento utilizado que fortalece uma ideia de criança que não coaduna com a compreensão desta enquanto ator social, capaz de manifestar suas opiniões e interesses. Ao contrário, a ideia se desloca para a compreensão de que a criança não distingue a ficção da realidade por conta de sua imaturidade, pois ainda não atingiu a etapa adulta (ROSEMBERG, 1985, 1985). Etapa que por si só é entendida de forma inerente à maturidade.

Sobre a relação criança, mídia e consumo, Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) postulam que o consumo exerce uma ação direta na constituição do sujeito infantil e na cultura infantil, e alavanca, de certa forma, diferenças para as crianças quanto a privilégios e a oportunidades, sobretudo, “[...] em nome de uma *cultura comum*, a cultura infantil ignora experiências de desigualdade econômica e vivências da opressão sofrida por muitas crianças” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 43). Os autores também empreendem que, mesmo que certas desigualdades (culturais, étnicas, raciais, religião, etc.) sejam reveladas pela mídia em geral, elas acabam ocorrendo de forma descontextualizada, no sentido de que descentralizam as crianças e a infância das relações de poder, bem como das tensões sociais que as perpassam (STEINBERG; KINCHELOE, 2001).

Destacamos, portanto, a partir de tais considerações, que o Livro Didático elege, por meio da temática propaganda, as crianças sob o estatuto de sujeito de direitos, colocando-as informadas sobre os perigos do consumo. No entanto, com exceção em um dos textos que comenta sobre as desigualdades econômicas, ainda que de forma pormenor, outras relações de desigualdade (raça, gênero, idade) que se encontram imbricadas à infância e ao consumo encontram-se *silenciadas*.

Nessa perspectiva, apontamos também que a participação de personagens crianças no livro é predominante em relação aos personagens adultos. No entanto, a presença de personagens brancos/as é significativamente maior que personagens negros/as, tanto em desenhos como em imagens. Em valor comparativo com o livro Projeto Conviver, apesar de certas implicações quanto à participação de personagens negros/as, já apresentado anteriormente, a representação da população negra encontra-se de certa forma mais significativa no referido livro do que no do Projeto Buriti. Imagens e/ou personagens de crianças indígenas não aparecem no livro analisado. Relembrando que quanto ao Projeto Conviver a imagem da criança indígena aparece apenas uma vez. E a criança cigana também não é retratada e nem mencionada em ambos os livros analisados.

No que se refere às relações de gênero, a participação de personagens femininos é menor que a dos personagens masculinos, e as poucas personagens que aparecem estão representando papéis sociais considerados naturais e ideais para as mulheres, ocorrendo o mesmo para com os personagens masculinos. As personagens mulheres assumem o papel de professora, e também é mostrado o

perfil doméstico, enquanto que os personagens homens assumem papéis como investigador, policial e motociclista.

É pertinente ressaltar que a última unidade do Livro Didático, a Unidade 9, será descrita posteriormente, apresentada de forma articulada com as observações em sala de aula e com o processo de transcrição de dados, que serão abordados a seguir.

4.2 O PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO DE DADOS: RESULTADOS

Descrevemos na sequência como aconteceu a imersão em sala de aula, bem como o processo de transcrição de dados. Para as gravações⁸⁸, posicionamos⁸⁹ o aparelho no quadro, no lugar destinado ao giz. Cada gravação durou um tempo de aproximadamente 60 minutos. Preferimos manter o anonimato das crianças e da professora a fim de evitar exposições das pessoas envolvidas.

Quanto à direção a ser seguida pelo/a pesquisador/a na empiria, Qvortrup (2005, p. 12) considera que o/a pesquisador/a, estando em trabalho de campo, precisa estar de acordo com, no mínimo, três aspectos:

Primeiro, que a atenção deve estar centrada nas crianças ou na infância; segundo, que esta atenção deve exibir características que não se prendam ao desenvolvimento, no sentido em que se privilegie a caracterização de alguma espécie de colectividade de crianças, seja em um nível social, específico ou em geral; terceiro, tal pesquisa deve se relacionar-se, directa ou indirectamente com algum grupo de referência, seja numa dimensão referente a gerações diferentes ou qualquer outra categoria comparativa.

Nesse sentido, os três aspectos levantados por Qvortrup (2005), sobretudo o último, fizeram com que despontasse a dúvida de que, ao estudar a relação existente entre crianças e adultos, ou seja, de “gerações diferentes”, e sendo adulta,

⁸⁸ Agradecemos à colega Solange Rosa (Sol) do NEAB-UFPR, pelo trabalho de transcrição das gravações.

⁸⁹ Utilizaremos no decorrer do texto tanto a primeira pessoal do plural, como também a do singular, uma vez que alguns momentos foram presenciados por esta pesquisadora em trabalho empírico, e outros foram de discussões e reflexões juntamente com o orientador desta pesquisa.

de que forma adentrar no âmbito da sala de aula? Que atitudes tomar diante da postura das crianças?

Para isso, nos apoiamos nas considerações levantadas por Willian Corsaro (2005), no que diz respeito à postura metodológica do/a pesquisador/a em pesquisas que as crianças participam. O autor, que realizou uma investigação etnográfica com um grupo de crianças, explicita sua experiência no artigo denominado “Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas” (2005). Nele, Corsaro aponta os caminhos metodológicos utilizados por ele como, por exemplo, observação distante das crianças e roteiro com as anotações das atividades destas, etc., e indica que a etnografia pode ser considerada um método significativo para pesquisar crianças e jovens. Não obstante, convém destacar que nesta dissertação o tempo permanecido em sala de aula foi menor do que aquele exigido em uma pesquisa caracterizada como etnográfica. Entretanto, salientamos que podemos considerá-la convergente com metodologias etnográficas. Outro fator que vale ressaltar sobre esta pesquisa consiste em que, considerando as crianças enquanto atores sociais e, portanto, sujeito de direitos, a análise se destina também a registrar a participação das crianças através de suas respostas referentes a algumas questões da Unidade 9 do Livro Didático.

Quanto à transcrição de dados, consideramos mais apropriado trabalhar com o modelo de Transcrição Linguística, utilizado por Moita Lopes (2002).

Abaixo, esboçamos a legenda com a representação de cada código:

LEGENDA:

AS =	várias crianças falando ao mesmo tempo
CÇA=	criança (menino ou menina)
P =	Professora
Pq =	Pesquisadora
() =	algo inaudível
/ =	pausa curta
// =	pausa longa
[=	fala sobreposta

Explicitamos que as observações do percurso percorrido em sala, no contato com as crianças e com a professora, serão descritas em sequência, bem como o desenvolvimento quanto às leituras e atividades do LD. Posteriormente, foram arroladas algumas categorias empreendidas também pelas observações, mas prioritariamente por meio dos dados transcritos. Em ambos serão atreladas análises referentes ao LD. Convém salientar que, não pretendemos culpabilizar os discursos e práticas derivadas da ação da professora em sala de aula⁹⁰.

4.2.1 Relação entre crianças e pesquisadora

Quando fui apresentada à professora da Escola II pela Pedagoga, ela optou pelo dia de minha inserção em sala de aula ocorrer em uma terça-feira⁹¹, antes das aulas de Literatura. Por isso, as observações foram mantidas neste dia da semana por indicação da professora e minha permanência em sala durou em torno de 60 minutos.

No momento que adentrei em sala, as crianças demonstraram curiosidade quanto à minha presença. A professora falou que eu podia ficar à vontade e, portanto, escolhi sentar em uma cadeira no fundo da sala, além de ser uma das poucas que não estava ocupada, lembrei-me que sempre gostei de sentar e estar com a “turma do fundão”. Ao sentar, algumas crianças perguntavam se eu estava ali para fazer estágio. Disse a elas que eu iria fazer uma pesquisa. No mesmo momento, a professora me apresentou à turma como Professora Karina, ressaltando que eu iria observar as aulas e gravá-las de forma que a turma necessitava se comportar durante a minha presença. Percebi, de imediato, certa tensão das crianças, pois a forma como a professora falou possibilitou que as crianças pensassem que eu estava ali para vigiá-las. Impressão que me causou também uma sensação de mal-estar. Além de ser identificada com o papel social de “professora”

⁹⁰ Compreendemos que a prática da docência encontra-se atrelada a certos fatores (má formação; baixo salário, etc.) de ordem macrossocial nos quais fogem do âmbito da sala de aula, todavia não cabe a esta pesquisa adentrar em tal discussão. No entanto, vale frisar, o reconhecimento destes como influenciadores diretos na ação docente.

⁹¹ No dia 03/06/2012.

tinha sido colocada numa posição de “vigia” do comportamento das crianças, ou seja, minha apresentação operava num sentido inverso à indicação de estabelecer uma relação de maior horizontalidade com as crianças de forma a favorecer a expressão por elas de seus pontos de vista e interpretações dos discursos dos livros. Nesse sentido, imediatamente refleti que, sem falar para a professora que não gostaria de ser apresentada como tal, ocorreu a necessidade, por parte dela, de me referenciar como professora, a fim de manter a “obediência” dos/as alunos/as em sala de aula. Apesar de minha preocupação em não ter avisado a professora que não gostaria de ser considerada como tal, no decorrer das observações percebi que esse fato não afetou minha interação com as crianças (como será mostrado na sequência do capítulo).

Corsaro (2005) postula sobre a condição do/a pesquisador/a de se “tornar nativo”, de se colocar entre as crianças como se fosse uma delas, e, portanto, considere que tal situação poderia gerar algumas implicações no meu envolvimento com a turma.

A sala possuía 30 alunos/as, mas nos dias em que estive presente nunca ficou completa, de modo que variava entre 24 e 26 alunos/as.

A primeira aula consistiu na continuidade de uma atividade que, segundo a professora, foi iniciada anteriormente, do texto 1 da Unidade 8, denominado “Os namorados”⁹². Pedi à professora se poderia disponibilizar um exemplar do Livro Didático para eu acompanhar as aulas. Ela comentou que havia uma unidade somente do Manual do/a Professor/a, de forma que tive acesso a ele. Em seguida, pediu para que as crianças realizassem o trabalho de leitura silenciosa do texto e os exercícios de interpretação.

01 P: Então vejam lá, vocês vão fazer essa leitura com os olhos.

02 Uma leitura silenciosa, depois que feita a leitura, vocês poderão.

02 Cça: Desculpa

03 P: ... tem ali embaixo, converse com os colegas, mas isso vocês

04 não precisam conversar com os colegas, porque vocês vão estar

05 lendo com muita atenção e vocês poderão estar respondendo ali

06 naquele questionário que tá ali ó. São da A à letra E, certo?

Na sequência incitou certo diálogo com as crianças sobre o assunto amor. No entremeio de algumas falas das crianças, a professora apontou certas

⁹² ANDERSEN, Hans Christian. *Contos de Andersen*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

qualidades indispensáveis para duas pessoas se relacionarem afetivamente. Uma delas seria a relevância de as meninas gostarem de meninos *comportados e inteligentes* e vice-versa. Nesse momento, um aluno retrucou: “*Mas não precisa ser tão inteligente né?*” Eu estava sentada próxima a ele e questionei: “*Por que você perguntou isso?*” Ele respondeu: “*Porque eu não sou muito inteligente, vai ser difícil de eu ter uma namorada*”. Não continuei o diálogo por conta do término da aula.

Na fala da professora percebemos a ideia padronizada sobre as qualidades que as crianças necessitam buscar nas pessoas para se relacionarem. Ao mesmo tempo, sem perceber a preocupação desse aluno, a professora produziu certo discurso generalista no qual o aluno não se viu incluso, porque, nesse caso, só os “considerados inteligentes” conseguiriam um/a namorada/o.

No decorrer da aula, as crianças realizaram as atividades e conversaram pouco entre elas, e também não se dirigiram mais a mim. No término, me despedi de todos/as e conversei rapidamente, fora da sala de aula, com a professora, que indagou se eu gostaria que ela lecionasse uma atividade específica. Como eu já tinha observado superficialmente o LD, sugeri a ela que desenvolvesse a Unidade 9. Perguntei se já havia em seu planejamento o trabalho com aquela unidade. Ela comentou que tal unidade estava prevista para ser trabalhada no último bimestre, mas não teria problemas em ministrá-la anteriormente.

No segundo dia de observação⁹³, sentei no mesmo local da aula anterior. A professora pediu às crianças que copiassem em seus cadernos de Língua Portuguesa algumas atividades de interpretação. A aula permaneceu dessa forma por certo tempo. Enquanto realizavam as atividades, três crianças se aproximaram perguntando onde eu morava e o que eu estava anotando no caderno. Respondi que eu morava em Pinhais e que eu estava anotando algumas observações relacionadas ao Livro Didático. Não consegui falar mais com as crianças por conta de que a professora chamou a atenção de outros/as alunos/as para realizarem a atividade.

Durante esta aula, bem como na anterior, percebi que a professora ficou de certa forma insegura com minha presença, e em virtude disso, considerei a ocorrência predominante de atividades de leitura silenciosa e cópia. As crianças demonstravam certa inquietação quanto a elas. O mesmo não aconteceu na

⁹³ No dia 10/06/12.

sequência das observações em que a professora demonstrou estar mais à vontade com minha presença de forma que esboçou seu gosto pelo uso do Livro Didático, sua preferência pelas suas atividades que, às vezes, são realizadas em casa. Mesmo o livro sendo não consumível, a professora salientou que as crianças o utilizavam com frequência, pois iriam receber livros novos em 2013 e aquela seria a última turma a utilizar o livro enviado pelo PNLD de 2010. Para a professora, os registros nos livros tornam a aprendizagem mais significativa.

Estando em aula também percebi que havia um aluno que não estava conseguindo realizar algumas atividades propostas e, pela minha dificuldade de obter dados consistentes por conta do silêncio, resolvi provocar um momento de interação, na tentativa de produzir dados. Indaguei à professora se eu poderia ajudá-lo, de forma que tive uma resposta afirmativa. Ao me aproximar do aluno, perguntei se ele gostaria de alguma ajuda e ele, um tanto acanhado, disse que sim. Percebi que ele ficou esperando que eu dissesse o que deveria fazer em relação à atividade. Após certo silêncio que pairou entre nós, ele comentou que conseguiria fazer sozinho, e que eu poderia ficar ali com ele. No decorrer da aula, me contou algumas coisas sobre sua vida: seus pais que trabalhavam o dia todo, que gostava de pedalar sua bicicleta, que a mãe frequentava um centro espírita e que ele a acompanhava e que gostava muito de ler. No mesmo momento de nossa conversa, outra professora entrou em sala e, de forma um tanto grotesca, chamou alguns alunos/as para aula de reforço. O menino que estava ao meu lado também foi chamado por tal professora. Ao chamar outros/as alunos e alunas que não haviam comparecido à aula, se dirigiu às crianças pedindo que transmitissem um recado a eles – “oh, tristeza eles têm uma vontade de aprender” – que eles não queriam estudar como também não tinham responsabilidade.

Observei que no decorrer das aulas posteriores quase todas as crianças vieram me cumprimentar. Em uma delas, várias meninas se aproximaram indagando se eu gostaria de sentar ao lado delas. Com minha resposta afirmativa juntamos as carteiras e no decorrer das observações o “meu lugar” foi junto ao delas. Por vezes, outras indagaram se eu iria “fazer pesquisa” ali por mais tempo. A situação de distanciamento dos encontros iniciais foi sendo eliminada.

Em um momento de uma das aulas em que as crianças realizavam atividades de interpretação de texto do LD, uma das meninas que estava sentada ao

meu lado enviou-me um bilhetezinho perguntando se eu havia gostado dela. Respondi que sim. Contra argumentando, ela questionou se eu gostava de todo mundo. Respondi que não era bem assim, que existiam pessoas com mais afinidades do que outras. Ao devolver o bilhete, a menina escreveu que eu parecia uma criança. Perguntei o porquê e ela ressaltou que eu conversava com elas sobre coisas de criança, através dos bilhetes, fazendo desenhos no caderno, que eu me comportava como uma criança e não como um adulto. Perguntando a diferença entre ambos, ela respondeu que crianças não levam as coisas tão a sério quanto os adultos, estes brigam entre eles, falam mal e chamam a atenção das crianças. Não consegui continuar nossa conversa via bilhetezinho por conta da continuidade da aula. Após a leitura, perguntei a ela se havia guardado o bilhete, todavia disse que tinha feito “picadinho” do bilhete para a professora não ver. Nesse momento confesso que senti uma tristeza pela perda do bilhetezinho, por outro lado, satisfação por ter percebido certo reconhecimento das crianças quanto ao meu pertencimento aquele lugar, mesmo em um curto espaço de tempo.

4.2.2 Relação professora e crianças

Nas observações realizadas, a relação existente entre professora e crianças apresentou certas características que merecem ser apresentadas. Uma delas se constitui na forma como a professora direcionava a leitura dos textos e as suas explicações e a não valorização das opiniões e dúvidas dos/as alunos/as no diálogo. Identificamos certa supremacia da opinião da professora em detrimento da opinião das crianças, de forma que a inserção da compreensão do/a aluno/a quanto às questões discutidas foi pequena.

Na conversa com as crianças sobre as questões trazidas na capa da Unidade 9 do LD, a professora suscita o diálogo a partir da leitura de um aluno:

- 01 Cça: Fale de você. O que há de melhor em ser criança?
- 02 Como você aproveita a sua infância? Você acha que só as
- 03 crianças podem brincar? Ou os adultos também?
- 04 P: Então vamos pensar lá. Aqui ô uma imagem visual olhando
- 05 essas crianças aqui será que eles estão brincando? Estão
- 06 trabalhando?

07 Cça: Professora! Parece que eles estão fazendo uma foto, para
 08 tirar foto.
 09 Cça: Eu acho...
 10 Cça: Professora, professoraaaa!
 11 AS: Eu acho que eles estão numa praia
 12 P: Você acha que estão todos na praia?
 13 Cça: Professora!
 14 AS: Eu também acho.
 15 Cça: Eu não acho que eles estão numa praia
 16 P: Então agora nós fizemos a nossa leitura?
 17 Cça: Visual
 18 P: Eu ali olhando observando, ali olhando. Eu ali olhando é bom
 19 Eu observando, eu estou vendo ali quatro crianças pra mim, na
 20 minha concepção de leitura, eu acho que eles estão brincando na
 21 beira de um lago, ou na beira de uma praia. Então, eu posso
 22 imaginar
 23 Cça: Professora!
 24 P: Quando...
 25 Cça: Mais com que uma criança vai
 26 P: Ta então deixa eu passar uma coisa para vocês
 27 AS: Professora! Em um vulcão!
 28 P: É impossível. É impossível essas crianças estarem na beira de
 29 um vulcão?
 30 AS: Não.
 31 P: Quem mora do ladinho lá pertinho, eles talvez, não estariam
 32 expressando felicidades.

Por meio do exemplo apresentado acima podemos observar que as falas da professora se tornam prevaletentes em relação à fala das crianças, de forma que as opiniões destas na discussão proposta não se encontram incluídas. Ao mesmo tempo em que a professora incita o diálogo, e, posteriormente, também coloca a sua “concepção de leitura” sobre a imagem, a concepção de leitura das crianças não é contemplada, visto que, quando uma criança sugeriu que a paisagem poderia ser “em um vulcão”, a professora ressaltou que isso seria impossível.

Em outro exemplo, as crianças tentam expressar sua interpretação quanto ao comentário de uma reportagem que a professora assistiu sobre trabalho infantil. A conversa foi direcionada a abordar as instituições que trabalham com “crianças desfavorecidas”. No entanto, a discussão é contemplada pela fala da professora, que acaba utilizando um ditado popular para explicitar a situação de tais crianças. As crianças questionaram para obter respostas consistentes e, haja vista, não as obtiveram. Podemos destacar certa hegemonia na interpretação da discussão, bem como no discurso da professora que, via de regra, se apresenta bem mais longo e duradouro que o das crianças:

01 Cças: Como será que seria ajuda deles?

02 Cças: Dá comida...
 03 Cça: Dá umas roupas pra eles.
 04 P: Não é bem por aí. Nessas instituições bixixx... posso falar?
 05 Presta atenção. Nessas instituições gente, não é só dá comida,
 06 vai lá comer, mas nós temos que ensinar a pescar, não só dá o
 07 peixe.
 08 Cça: Pescar?!
 09 P: É.
 10 Cça: Pescar peixe?
 11 P: Tem que ensinar a pescar o peixe e não ir distribuindo o peixe.
 12 O que é ensinar a pescar? Nessas instituições tem escolinha de
 13 futebol né, natação, quadras de esporte.
 14 Cça: ()
 15 P: Lá eles descobrem atores, autores é, atletas... e jogadores de
 16 futebol, jogadores de vôlei, e eles estão ali, ensinado, educando...
 17 dando a essas crianças... Tem uns lugares que são de albergues.
 18 Lá sim as pessoas vão lá pra receber comida, vai dormir pra
 19 receber um apoio, mas aquilo ali é pra sempre? É educativo?
 20 Não. É só um socorro de imediato. Agora quando é uma
 21 instituição, normalmente eles vão para pedir o que? Para poder
 22 encaminhar essas pessoas, ajudar. Têm várias igrejas. Então,
 23 essas reportagens, geralmente são para poder mobilizar esse tipo
 24 de coisa.

O direito de participação das crianças em sala de aula pode ser considerado enquanto regulado pela centralidade das falas da professora. Não encontramos também na relação entre professora e crianças propostas de acordos e/ou combinações quanto ao próprio cotidiano da sala, ou até mesmo em relação a significados explicitados. Abaixo, apresentamos o diálogo pelo qual as crianças querem explicações quanto às suas faltas nas aulas, mas a professora recai em discurso normatizador:

01 Cça: É verdade que reprova se faltar?
 02 P: Com certeza
 03 Cça: Professora, esse ano eu não faltei nenhuma vez. [
 04 Cça: Esse ano eu já faltei vinte vezes [
 05 P: Então gente... [
 06 Cça: Professora, esse ano meu boletim tem três faltas, mas da
 07 onde que eu faltei? Eu faltei quando eu tava doente
 08 P: Eu não sei se você não respondeu chamada
 09 Cça: Professora, esse ano eu não faltei.
 10 P: Às vezes, lembra que eu falo assim, gente se tiver faltando vai
 11 ficar com falta e pode ser um dia desses.
 12 Cça: Mais eu falei presença todas às vezes ()
 13 P: Tá, e a conversa na sala atrapalha a chamada dos outros.
 14 Muitas vezes acontece isso. Lembra que eu falo que quem ficou
 15 atrapalhando pode ficar com falta. Então, tem que prestar atenção
 16 na hora da chamada e principalmente não faltar. Pronto?
 17 Cça: Mas você fez isso com o aluno, ele que fica falando presente
 18 quando os outros não estão.
 19 P: você fala mais que a boca.
 20 Cça: Eu não falo mais que boca.

Diante do exposto, bem como de outras falas que foram mencionadas no decorrer do texto, podemos considerar que, neste contexto, a relação entre professora e crianças se constituiu em uma relação de dominação, à medida que as situações apresentaram uma circulação prevalecente de discursos adultos, se estabelecendo, assim, relações de poder. Relembrando que, para Thompson (2009, p. 199, 200, grifos do autor), tais relações

São “*sistematicamente assimétricas*” quando indivíduos ou grupos de indivíduos particulares possuem um poder de maneira estável, de tal modo que exclua – ou se torne inacessível, em grau significativo a – outros indivíduos ou grupo de indivíduos, não importando a base sobre a qual esta exclusão é levada a efeito. Nesses casos, podemos falar de indivíduos ou grupos “dominantes” e “subordinados”, assim como daqueles indivíduos ou grupos que, em virtude de seu acesso parcial a recursos, ocupam uma posição intermediária em um campo.

Também verificamos que certas respostas da professora careceram de informações mais consistentes, havendo, portanto, ou ausência, ou pouca fala dela que indicasse ou fornecesse maiores informações quanto às dúvidas das crianças.

Outro ponto que ainda merece destaque é a observação de uma situação em sala de aula, pela qual a professora entrega um folder a pedido da diretora, para enviar aos pais. Ela explicou que o intuito de tal ação consistia na coleta de informações quanto à melhoria do bairro e ressaltou que as crianças não deixassem de entregar aos pais, no entanto, por nenhum momento, a professora discutiu com as crianças sobre o que elas considerariam relevante para seus bairros. A professora enfatiza que aquele folder era um meio de reivindicar os direitos dos/as cidadãos/ãs, muito embora tal reivindicação contemplasse somente a opinião adulta.

4.2.3 Os usos do Livro Didático

Freitag, Motta e Costa (1993) esclarecem, através de um levantamento de estudos realizados sobre o uso do livro pelo professor/a, que o uso ou não do livro envolve certos elementos que se tornam relevantes para a condução do processo pedagógico. Um deles consiste na adoção ou na rejeição ao livro pela influência de

certo comodismo do/a professor/a, bem como pela falta de informação ou por aspectos de cunho pessoal. Outro fator revela que o uso demasiado do livro pelos/as professores/as procede da compreensão de que tal material carrega conteúdos facilitadores que conduzem à prática pedagógica (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1993).

Desse modo, em todas as aulas observadas as atividades desenvolvidas foram centradas no uso do livro: na leitura de páginas específicas, na realização de exercícios relacionados à leitura e em produções relacionadas a tais.

No primeiro dia de observação foi realizada a leitura e interpretação de texto do LD; a segunda aula se deu em continuidade ao processo de interpretação de um texto iniciado em aula anterior, bem como as observações posteriores. As discussões desenvolvidas se derivaram de textos veiculados pelo LD, havendo a articulação com as atividades de interpretação e com exercícios copiados em cadernos. Como exemplificado a seguir:

01 P: Vamos lá. Copie em seu caderno e complete com as
 02 informações do estatuto referente ao direito à vida e à saúde.
 03 Então vejam lá. Esse daqui vocês vão fazendo no caderno do
 04 número 5, 4, lá escrevam e sublinhe lá caderno.
 05 Então vocês vão ver assim como eu expliquei pra vocês, nesse
 06 esqueminha que eles colocaram aqui no livro.
 07 Vocês vão olhar lá o título, o que que é o capítulo, o artigo e vão
 08 fazer isso aqui no caderno.

Nesses dias, a professora desenvolveu todas as aulas norteadas pelo Livro Didático, com exceção de uma, em que pediu para que as crianças trouxessem algumas reportagens sobre os direitos das crianças e adolescentes. Nessa aula, somente três alunos/as apresentaram o material. Ao pedir às crianças se poderia ver o material que haviam pesquisado, uma aluna comentou que havia retirado a reportagem de um Livro Didático do 8.º ano, que pertencia ao seu irmão, mas que, no momento, encontrava-se sem uso. A professora pediu aos/as alunos/as que apresentassem o material para a turma e, em seguida, iniciou a explicação trazida pelo Livro Didático sobre os elementos encontrados em uma reportagem. Após a leitura, as crianças entregaram as reportagens à professora e, por isso, meu acesso ao material ficou restrito. Convém ressaltar que, mesmo que a professora não tenha aproveitado a reportagem para trabalhar de diferentes formas com as crianças, seja acrescentando as informações sobre os direitos das crianças, seja para promover

discussões, debates e/ou trabalhos que pudessem explorar o recurso da reportagem, podemos dizer que houve a iniciativa dela de fomentar os/as alunos/as a buscar outro meio de informação que não fosse somente o encontrado no Livro Didático; apesar de o recurso ter sido pouco explorado, de forma que não norteou o desenvolvimento da aula, predominando, assim, o uso do LDLP.

No que se refere tanto ao Manual do/a Aluno/a como ao Manual do/a Professor/a, Tânia Maria F. Braga Garcia (2009) postula que tais manuais determinam pensamentos, ações e formas específicas de aprender e de ensinar cada disciplina escolar.

Com relação ao Manual do/a Professor/a para o EF, Leila Bufrem, Maria Schimidt e Tania Maria F. Garcia (2006, p. 123, 124) apontam sobre a necessidade de diferenciá-lo dos manuais de didática direcionados a disciplinas específicas. As autoras preconizam ainda que,

No caso dos manuais destinados a professores, trata-se de uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprios da Didática das disciplinas. Neste sentido, o conteúdo destes manuais destinados a uma introdução formal para o ensino de certas disciplinas nas escolas Fundamental e Média, exercendo a função de mediação entre o conhecimento científico específico e os modos de ensiná-lo na sala de aula.

Também para as autoras, tais manuais didáticos se constituem:

[...] enquanto elemento escolar, produtos e produtores de conhecimentos escolares; como instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de práticas pedagógicas escolares, eles contribuíram e contribuem, também, para a urdir e dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar (BUFREM; SCHIMIDT; GARCIA, 2006, p. 124).

Com relação à prática pedagógica, Freitag, Motta e Costa (1993) apontam haver certa complexidade no uso do LD em sala de aula, uma vez que seu uso varia desde práticas pedagógicas que se desenvolvem de forma completamente alheia ao uso do livro, passando pelo livro como definidor do programa de ensino, e/ou até mesmo a não utilização do LD no cotidiano da escola, bem como o uso contínuo do livro. No caso das situações observadas nesta pesquisa, podemos corroborar com os dizeres das autoras, tanto da existência de uma situação intensa do uso do LD, como único material pedagógico e definidor de conteúdos e das atividades de

ensino, no caso da Escola II, como também o não uso do manual como norteador da prática pedagógica, no caso da Escola I.

Na sequência, damos continuidade, partindo da Unidade 9, à análise do Manual do/a Professor/a do Projeto Buriti, de forma que articulamos a essa análise a segunda parte do LD denominada “Orientações e subsídios ao professor”, como também os discursos que circularam na sala de aula sobre os direitos das crianças e adolescentes, por meio das transcrições. Os dados apresentados, até o momento, indicam formas de tratamento dado à infância de direitos em sala de aula, no entanto, apresentamos, abaixo, os discursos específicos sobre a temática, a partir do uso do LD.

4.3 Discursos sobre os direitos das crianças em sala de aula com o uso do LD

A Unidade 9 do Livro Didático é denominada “**Eu ainda sou criança**” e tem como objetivo trabalhar o que é a reportagem por meio do assunto Trabalho Infanto-Juvenil (TIJ).

A capa da unidade é composta por uma ilustração em que há quatro crianças, como se estivessem brincando. As questões que norteiam a capa desta unidade são: “O que eu vejo”, que possui as seguintes questões: “O que estas crianças estão fazendo? Quem são elas? Onde elas estão?” No retângulo “O que eu sei”, as questões apresentadas são: “O que há de melhor em ser criança? Como você aproveita sua infância? Você acha que só as crianças podem brincar ou os adultos também brincam” (PROJETO BURITI, 2008, p. 192, 193).

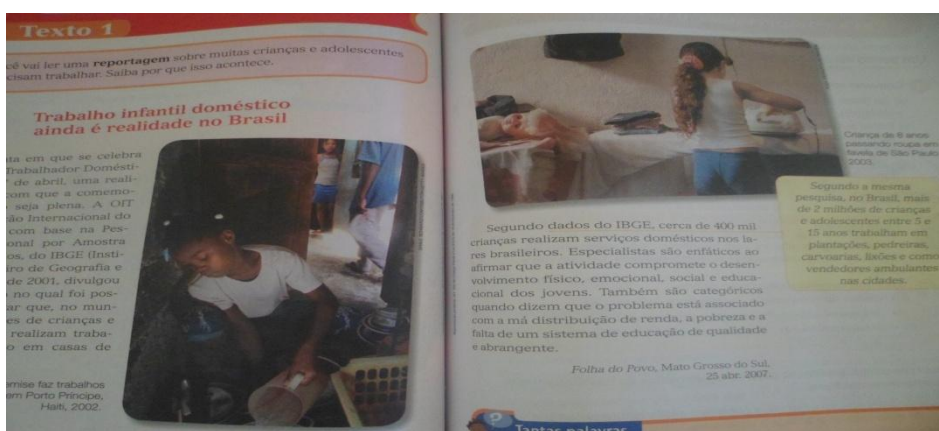
Em sala de aula, a discussão permaneceu centrada apenas no que as crianças da imagem poderiam estar fazendo. As outras questões não foram debatidas.

Esta unidade tem o objetivo de trabalhar com o tema reportagem, e apresenta inicialmente o assunto “Trabalho Infantil doméstico ainda é realidade no Brasil”⁹⁴.

⁹⁴ O Livro Didático não traz referência do texto.

Na data em que se celebra o Dia do Trabalhador Doméstico, dia 27 de abril, uma realidade faz com que a comemoração não seja plena. A OIT (Organização Internacional do Trabalho), com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 2001, divulgou um relatório no qual foi possível constatar que, no mundo, 10 milhões de crianças e adolescentes realizam trabalho doméstico em casas de terceiros (PROJETO BURITI, 2008, p. 194).

Ao lado da reportagem há uma figura de duas meninas negras, uma realizando trabalhos domésticos no Haiti e outra passando roupa em uma favela de São Paulo.



FOTOGRAFIA 10 – CRIANÇAS EM TRABALHO DOMÉSTICO

Abaixo dela, há o desenho de um cata-vento trazendo a frase “Não ao trabalho infantil” e, ao lado, um parágrafo informando que “12 de junho é o Dia Mundial contra o Trabalho Infantil”:

O cata-vento colorido é o símbolo desse dia e dessa luta. Ele representa o respeito à criança e à diversidade de raças. Suas cinco pontas representam os cinco continentes habitados: América, África, Ásia, Europa e Oceania (PROJETO BURITI, 2008, p. 194).

Após a leitura coletiva em sala, a professora explicitou a diferença entre trabalho infantil doméstico – chamado por ela de trabalho escravizado – e as tarefas domésticas feitas em casa:

01 O que é o trabalho escravizado? Trabalho que escraviza uma
02 criança. O que é o trabalho que nós temos o direito de fazer,
03 que nós temos o dever? Quando os pais estão pedindo pra que
04 isso aconteça dentro de casa, ajudando eles, estão e-du-can-do
05 e faz parte da educação.

Mais adiante, percebemos que a professora de certa forma associa o trabalho infantil doméstico em casa de terceiros e trabalhos feitos pela criança em suas casas:

06 P: Então vejam aqui. Esse trabalho doméstico aqui ele está se
 07 referindo a crianças, muitas vezes com 9, 10 anos, que já está
 08 empregada em outra casa que não é a dele, prestando serviço
 09 para os outros. E esse já é um trabalho que não deveria ser feito,
 10 tem que saber fazer as coisas nas suas próprias...?
 11 Cça: Casa
 12 P: Casa. Ajudando a mãe

A ideia aqui implicada pela professora se volta ao trabalho infantil como atividade que necessita ser realizada não em residências de terceiros, mas na residência da própria criança, de forma que não ocorre, portanto, uma distinção coerente entre os dois. Trabalho doméstico e trabalhos em casa acabam se (con)fundindo em um só, além de que a fala se desvia do argumento quanto à possível participação da criança no trabalho em casa (e não escravizado), e acaba impondo certa obrigatoriedade que deve ser exercida pelas crianças em suas casas.

Na página seguinte do LD, é apresentada uma imagem de uma menina negra passando roupa em uma favela de São Paulo, bem como uma reportagem da *Folha do Povo*, Mato Grosso do Sul, de 25 de abril de 2007:

Segundos dados do IBGE, cerca de 400 mil crianças realizam serviços domésticos nos lares brasileiros. Especialistas são enfáticos ao afirmar que a atividade compromete o desenvolvimento físico, emocional, social e educacional dos jovens. Também são categóricos quando dizem que **o problema está associado com a má distribuição de renda, a pobreza e a falta de um sistema de educação de qualidade e abrangente** (PROJETO BURITI, 2008, p. 195, grifos nossos).

O LD ainda traz mais informações sobre o assunto:

Segundo a mesma pesquisa, no Brasil, mais de 2 milhões de crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos trabalham em plantações, pedreiras, carvoarias, lixões e como vendedores ambulantes nas cidades (PROJETO BURITI, 2008, p. 195).

Podemos destacar que o livro apresenta reportagens sustentadas por dados gerados exclusivamente pela OIT e pelo IBGE. Postulam que a realização do TIJ se deriva prioritariamente da desigualdade social, o que faz com que nos remetemos ao

pensamento de Freitas (2001), no que diz respeito à associação do trabalho infantil com a pobreza e com a educação. A autora aponta, partindo de pesquisas europeias e indianas, que a erradicação do TIJ não se encontra diretamente associada à expansão da escolarização e a não permanência na escola, bem como os índices educacionais baixos não se encontram em estados com índices altos de trabalho infantil. Dessa forma a autora preconiza que:

O argumento de que o trabalho infantil provoca o abandono escolar se baseia em duas relações causais: que a pobreza seja a causa do trabalho infantil; que a entrada precoce no mercado de trabalho seja uma das causas da pobreza futura dessas crianças. Quanto a primeira parte da relação causal (a associação entre nível de renda e mercado de trabalho), a associação se comprova empiricamente, apesar de não ser totalmente linear. Apesar de não ser a única, a exploração da pobreza (e não a pobreza), é uma das causas da participação de crianças e adolescentes no mercado de trabalho (FREITAS, 2001, p. 71).

Utilizando tais considerações, a associação entre TIJ, pobreza e educação se deu também pelo discurso da professora a partir das reportagens trazidas pelo LDLP:

01 P: quando eu disse que o problema está associado com a má
02 distribuição de renda. A pobreza é...
03 P: É a falta
04 Cça: É a falta de sistema de educação de qualidade e
05 abrangência
06 P: Não sei se vocês perceberam. Que aqui no nosso país,
07 os lugares que estão tendo o maior índice de crianças que estão
08 trabalhando é no nordeste né. Eu vi uma estatística do IBGE que
09 crianças muito pequenas estão saindo para ir trabalhar fora.
10 E aqui na região sul é menor, bem menor tá? Essa reportagem
11 saiu na *Folha*... na *Folha do Povo* no Mato Grosso do Sul em 2007.

Nesse sentido, o discurso incita que crianças que trabalham são crianças pobres que se encontram em regiões consideradas desfavorecidas, como o nordeste; ocorrendo o inverso na região sul, se aproximando, portanto, mesmo que de forma implícita, da associação entre crianças pobres e crianças negras. No decorrer da aula a professora acrescenta: “Vejam lá, que ainda tem muita pobreza, tem muita gente trabalhando sem estar sendo acompanhado”.

Falando sobre algumas reportagens que havia assistido pela televisão, a professora declarou que:

01 P: Não. Pelo nordeste gente, vocês não têm ideia do que que é o
 02 sofrimento para estudar. Tanto que outro dia tava vendo uma
 03 reportagem, por isso que é bom assistir reportagem, não só
 04 desenho né. Uma professora dando aula para os alunos debaixo
 05 de um pé de árvore você viu?
 06 Cça: Nossa!
 07 P: Eles não tinham sala para estudar.
 08 Cça: Eu vi.
 09 P: Então, como lá não chove muito, é sol, a professora sentava
 10 embaixo de uma árvore, nem livros tinha, era só com pequenos
 11 cadernos e lápis, e eles ficavam revezando a borracha que
 12 tinham. Não tinham recursos e as crianças lendo, escrevendo e
 13 fazendo as atividades e vocês ficavam boquiabertos de verem
 14 eles trabalhar. Com uma vontade de aprender, de aprender
 15 a ler, aprender a escrever, aprender a estudar.

Podemos considerar que a professora acredita que as crianças que trabalham são as que mais sofrem e, ao mesmo tempo, as que mais gostam de estudar. A fala da professora gerou ressonância também na fala das crianças, demonstrada de maneira mais evidente no comentário abaixo:

01 P: As crianças não estavam nem aí. Não tinha brincadeira,
 02 não tinha risadinha, eles estavam ali com aquela vontade
 03 de estudar. O quadro que a professora tinha lá, não dava
 04 nem para escrever.
 05 Cça: Professora é por isso que a gente tem que dar graças
 06 a deus que tem tudo isso.
 07 P: Exatamente. Então isso aí, no nordeste tem muito gente, tem
 08 muito, muito, muito, muita falta de valorização do estudo.
 09 Cça: Professora, professora?
 10 P: O que que é?
 11 Cça: Eles dão mais valor porque sabem o que é sofrer.

Sob essa perspectiva, a professora aponta desse modo certas situações diferenciadas que algumas crianças vivem no sentido de incitar a ideia da existência de distintas infâncias, todavia, no decorrer do discurso, a professora faz uma comparação entre as crianças que são obrigadas a trabalhar e as crianças de sua turma:

01 P: [...] Tinha jovens lá que saiu cedo de madrugada para ajudar os
 02 pais e trabalhavam o dia inteiro naquelas minas com os pais
 03 e quando chegavam à tardinha, de tardezinha eles iam para casa
 04 tomar banho e iam para escola ainda.
 05 Aí você chega aqui fala pro aluno chegar de manhã pra
 06 entrar 8 horas da manhã né. Tem preguiça de fazer lição,
 07 tem preguiça de fazer as coisas, de ajudar em casa,
 08 o mínimo possível e essas crianças elas pulam cedo,
 09 de madrugada e vão com os pais pra lá, tinha mulher e

10 crianças quebrando pedrinhas...

O argumento que é demonstrado pela professora encontra associação no fato de que o trabalho é intenso e obrigatório para aquelas crianças e, portanto, desfavorável. Em contrapartida, seus/suas alunos/as são vistos como preguiçosos/as ao estudar e ajudar em casa mediante a uma situação referenciada de condições de exploração do TIJ. Trabalho doméstico é associado com trabalho infantil explorado. Ao mesmo tempo em que a professora sinaliza ambientes distintos de experiências infantis, seu discurso recai na tendência de dicotomizar a ideia de infância, uma vez que se encontra implicado o sentido de que as crianças de sua turma estavam vivendo em condições mais adequadas do que aquelas que realizam trabalho explorado. Essa condição considerada “adequada” de seus alunos/as, que a professora aponta, caracteriza-se em um direito que todas as crianças possuem, de liberdade de escolha, de educação, de moradia, enfim, de cidadania. No entanto, esses direitos não são evocados, ao contrário, são *silenciados* de forma que o discurso proeminente voltado aos direitos das crianças é utilizado como instrumento de regulação. O discurso comparativo sobre diferentes cenários sociais vivenciados pelas crianças se torna um discurso disciplinador para com uma suposta “falta de vontade” de seus/suas alunos/as para estudar.

Outro exemplo que fortalece o discurso disciplinador de direitos das crianças também é remetido para seus/suas alunos/as:

70 P: Tem bastante escola, só que têm muitos que não aproveitam
 71 Moram pertinho da escola, tem preguiça de vir para aula,
 72 tem preguiça de fazer lição, tem preguiça disso,
 73 tem preguiça daquilo e aí não adianta ter um ensino de qualidade.

Cabe aqui destacar a relação despontada pela professora, a partir da leitura do texto do LD, quanto à condição particular dos/as alunos/as e o direito à educação. Em seu discurso, ela afirma a existência de um sistema de educação abrangente e de qualidade, mas que esse ensino de nada adianta, uma vez que os/as alunos não possuem o interesse de estudar:

01 P: O que que é qualidade? Hã? Olha, nós aqui do
 02 município estamos tentando passar para o aluno uma
 03 educação de qualidade, só que tem muitos que nem
 04 querem saber de nada. Pensa que só é chegar aqui na sala,
 05 por a poupança na cadeira, que já resolve a situação.

- 06 Cça: Professora, professora?
 07 P: Se não tiver vontade, e não tiver interesse vai ter
 08 uma educação de qualidade?

É evidenciado um sentido de *deslocamento* atuando na fala da professora na direção de evocar o direito universal à educação e, portanto, que toda criança possui, remetido para certa culpabilização individual do/a aluno/a e, *silenciando*, posteriormente, a responsabilidade e o dever do Estado de garantir uma educação acessível e de qualidade para todas as crianças. Relembrando que o deslocamento, para Thompson, é uma estratégia ideológica do modo de dissimulação e que tende a desviar a atenção centrada em um fato ou pessoa para outra direção. E o silêncio é proposto por Silva (2012) como estratégia do modo geral da dissimulação que, nesse caso, atuou no sentido de ocultar um cenário social que se deriva de uma dimensão estrutural, se dirigindo a uma condição voltada apenas ao âmbito das “vontades pessoais”. Tal situação encontra-se destacada também a partir de algumas questões apresentadas no LD a serem respondidas, sobre a temática do TIJ:

- a) No Brasil, cerca de 400 mil crianças trabalham em casas de família. Porque você acha que isso acontece?
 - b) Como as crianças e os adolescentes que trabalham estão sendo prejudicados?
 - c) O que é preciso ser feito para que tenham uma vida melhor no futuro?
 - d) Como os estudos das crianças e dos adolescentes devem ser garantidos?
- Veja comentários e respostas em Orientações e subsídios ao professor (PROJETO CONVIVER, 2008, p. 196).

Lendo e discutindo em sala com as crianças sobre tais questões, a professora inicia o diálogo da seguinte maneira:

- 01 P: No Brasil, cerca de quatrocentas mil crianças trabalham
- 02 em casas de família. Por que você acha que isso acontece?
- 03 Cça: Eu acho que é porque os pais obrigam a ir trabalhar [
- 04 P: Quem mais?
- 05 Cça: Eu acho que eles vão trabalhar e vão deixar a criança
- 06 em casa sozinha.
- 07 P: Será? Isso acontece muito da criança ficar sozinha em
- 08 casa ainda. A maioria é pra ajudar em casa no orçamento.
- 09 AS: Eu também. Eu também tenho.
- 10 P: Agora
- 11 P: Dá licença que tem um aluno falando.
- 12 Cça: É o? dá licença?
- 13 Cça: () de crianças que ajudam para colocar comida na mesa
- 14 ou ajudar manter a casa.

15 P: Isso mesmo. Eu também acho que () ajudar no sustento
16 da casa, no orçamento de casa.

O discurso suscitado pela professora se desloca numa direção que se distancia de uma discussão efetiva sobre as consequências do trabalho infantil, para recair em um episódio de sua vida pessoal:

17 Vamos ver aqui agora. Letra b, como as crianças e adolescentes
18 que trabalham estão sendo prejudicados? Para...
19 Cça: Porque a lei proíbe as crianças de trabalhar
20 P: Mas por quê? Por que a lei proíbe?
21 Cça: Por causa () minha irmã tem 16 anos e foi trabalhar lá na
22 numa empresa, lá que não tinha muita () e daí, ligaram lá, e daí,
23 ela teve que sair
24 P: Já chegamos lá.
25 Cça: A criança maior de idade ()
26 P: A gente quer saber por que que proibi. Por que que proibi?
27 AS: Eu sei. Não sei
28 P: Hã?
29 Cça: Por que que eles acham que os pais estão escravizando
30 as crianças para sair
31 P: Só. Só deixa eu comentar uma opinião minha. Uma opinião
32 minha que é pessoal. [Ele falou assim, que o irmão dele foi
33 trabalhar quando ele tinha menos de 16 anos
34 Cça: Tinha 16 anos
35 P: Tinha 16 anos. A empresa foi multada por estar dando um
36 serviço pra um menor, só que na minha época em que meus
37 filhos eram pequenos poderiam trabalhar, hoje tem o menor
38 aprendiz né. Poderiam fazer estágio com 14 anos e eu coloquei
39 meus filhos por quê? Porque eu tinha que trabalhar fora e
40 ao invés de deixar eles em casa né fazendo o que não deveria
41 ou em () ou na rua eu optei por colocar fazer estágio por que?
42 O dinheiro deles não era pra mim eu não pegava um tostão
43 era pra eles comprarem roupas e também tinha uma coisa
44 eu ficava observando no que eles estavam empregando
45 o dinheiro que eles recebiam no final do mês nós sentávamos.
46 O que que você vai fazer com teu dinheiro?
47 Você vai comprar roupas, você vai comprar calçado,
48 você ter tanto pra guardar pra um lazer sair para um passeio,
49 pra ir em tal lugar. Eu sabia onde eles estavam o que
50 eles estavam fazendo e com quem eles estavam fazendo e
51 com que eles estavam gastando. É muito importante.
52 Eu tenho três filhos formados, filhos maravilhosos, trabalhando
53 e todos empregados e bonitos também.
54 Cça: Você já falou isso umas quinhentas vezes!
55 P: Que bom. Se eu fico falando é que eu quero que vocês
56 sigam esse exemplo, inclusive já falei até pros pais,
57 eu não tinha tempo de poder ficar ensinando os meus filhos
58 e nem olhando a agenda como era o meu contato com
59 meus filhos, e eu não me arrependo.

Adiante a professora acaba afirmando que, para garantir uma vida melhor no futuro, a criança necessita estudar muito, de forma que o discurso tendeu para um

viés normatizador, se aproximando, por sua vez, da responsabilidade e do compromisso exclusivo de alunos/as e pais quanto à garantia da condição de estudar:

60 P: () o que é preciso ser feito, o que é preciso ser feito para
 61 que tenham uma vida melhor no futuro?
 62 Cça: Professora!
 63 Cça: Eu sei. Estudar bastante.
 64 P: Exatamente ser responsável. [como os estudos das crianças
 65 e dos adolescentes devem ser garantidos?
 66 Ôooo gente, os estudos das crianças não é ()
 67 agora o aluno começa a faltar muito a professora tem que ir lá
 68 na secretaria, ligar pros pais e ameaçar.
 69 Cça: Ameaça?
 70 Cça: Tipo bate?
 71 AS: Ameaça
 72 P: Se ele não vir pra aula eu vou ligar para o conselho tutelar,
 73 aí o pai fica manda o filho para escola por quê?
 74 É o único respaldo que nós temos.

No discurso apresentado acima, além do enaltecimento da ação de estudar e do senso de responsabilidade para uma vida melhor da criança, ocorre também uma referência ao Conselho Tutelar, que possui o objetivo de assegurar os direitos das crianças e adolescentes, como um órgão regulador e punitivo, ocultando, portanto, a função efetiva do Conselho Tutelar, que se constitui enquanto:

[...] instância encarregada de zelar diretamente pelo cumprimento do ECA em cada município. Tem o papel de receber denúncias e, ao se constatar a violação de direitos, tem poder de requisitar serviços públicos na área da saúde, educação, serviço social, previdência social, trabalho e segurança [...] (MARIANO, 2010, p. 109).

Na continuidade a professora reitera seu discurso, apontando que os estudos devem ser garantidos pelos pais:

75 P: Como os estudos das crianças e dos adolescentes devem
 76 ser garantidos? Os pais têm que ser responsáveis por quê?
 77 O município dá todo o material, o município dá a aula,
 78 dá o professor, o município recebe o espaço né?
 79 AS: Professora?
 80 P: Continuando. Não deixa terminar. Tá, então, é nesse
 81 sentido que temos, temos que... vocês têm a garantia do
 82 bom estudo né? E os pais são obrigados a mandar os filhos
 83 para a escola.

Essa compreensão que a professora possui de responsabilizar os pais quanto à educação de seus/suas filhos/as também se encontra fortalecida em outro episódio de sua história pessoal, que ela indica como exemplo, como uma possibilidade de os pais acompanharem a vida escolar de seus/suas filhos/as:

01 P: É uma obrigação da mãe e do pai, principalmente hoje em
 02 dia que as coisas estão muito difíceis. É observar o
 03 filho diariamente. Eu nunca fui de falar assim que eu não
 04 confiava nos meus filhos. Eu confio muito nos meus filhos.
 05 Confiava e confio. Só que, às vezes, as más companhias
 06 são terríveis. Cansei de chegar disfarçadamente pra que meu
 07 filho não ficasse ofendido comigo, mas que eu não podia
 08 fechar meus olhos pra isso. Pega mochila, pegar e
 09 olhar os bolsos, olhar a carteira...
 10 Cça: Professora!
 11 P: Olhar as coisas por quê? Porque eu não queria meus filhos
 12 em má companhia.
 13 Cça: Professora, você disse que chegava meia-noite eles
 14 já estavam dormindo e () pra você olhar.
 15 P: Isso mesmo. Deixa a matéria todo em cima da mesa pra
 16 mim olhar. Era um combinado nosso. Chegava rapidinho,
 17 olhava os cadernos, via as lições do dia, o que eles tinham
 18 feito se eles tinham terminado. Se não tinham terminado,
 19 deixava um bilhetinho com um papelzinho dentro,
 20 olhava agenda, assinava, via o bilhete da professora,
 21 isso era sagrado sa- gra- do. Cinco minutos eu perdia,
 22 pra não perder várias noites de sono depois, não é verdade?

Sobre as questões acima levantadas pelo LD e no que se refere às respostas encontradas nas orientações e subsídios ao/à professor/a, encontramos a informação de que:

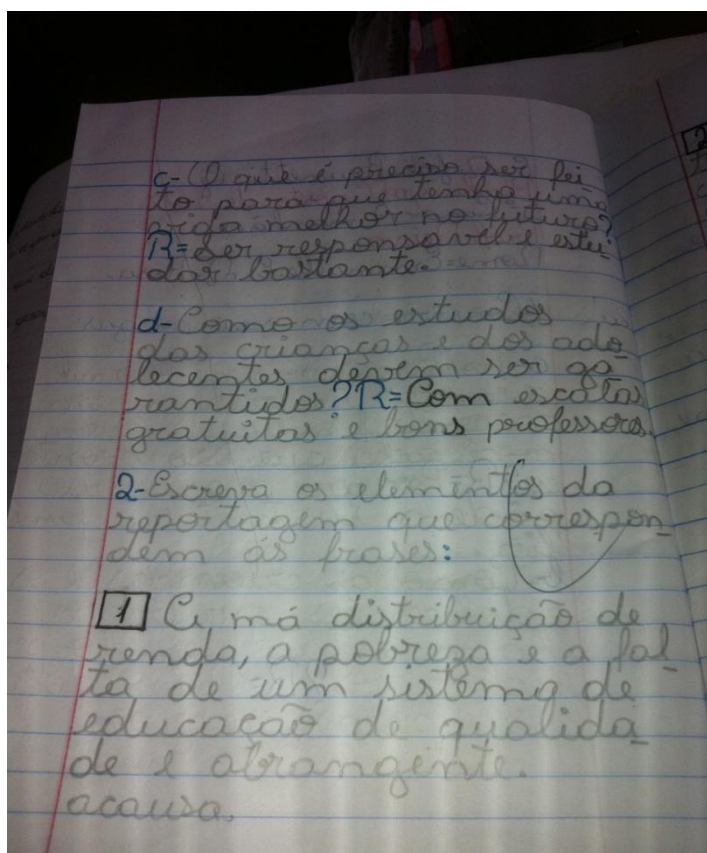
As mudanças necessárias são complexas e profundas, por isso, não são fáceis nem rápidas. A má distribuição de renda parece ser um dos motivos mais sérios da exclusão social no mundo inteiro e do pouco atendimento às crianças mais pobres. As políticas públicas em nosso país, em processo de implantação, visando sanar esse problema, precisam ser aceleradas, assim como os programas de inclusão social para os pais, crianças e adolescentes carentes e a geração de emprego (PROJETO BURITI, 2008, p. 102).

Podemos observar que a informação trazida pelo LD encontra-se fragmentada de forma que não sabemos exatamente que tipo de “mudanças” o texto está abordando no início. Também, se remete à referência exclusiva da exclusão social como produto da má distribuição de renda. Aborda sobre a implantação de políticas públicas e sobre a necessidade de uma rápida atuação dessas e dos programas sociais, no entanto, é pertinente frisar que, mesmo com informações de

apoio restritas para auxiliar a professora, esta não apoiou sua discussão por meio das orientações trazidas pelo livro.

Ainda com relação às questões, o Livro Didático aponta como respostas indicadas: a “[...] má distribuição de renda, a pobreza e a falta de um sistema de educação de qualidade efetiva” (PROJETO BURITI, 2008, p. 101); as crianças não podem estudar pelo cansaço do trabalho e porque não têm tempo para os estudos. Quando adultas não poderão enfrentar o mercado de trabalho por estarem sem escolarização, bem como não terão a oportunidade de ampliar sua cultura; o texto aborda a necessidade da garantia “[...] dos direitos de se alimentar, de viver em ambiente acolhedor e afetivo, de estudar e brincar” (PROJETO BURITI, 2008, p. 102).

Tais questões foram resolvidas pelas crianças como atividade para ser feita em casa, de forma que a discussão acima apresentada precedeu à atividade. No que se refere às opiniões das crianças quanto ao trabalho infantil, trazemos registros de duas delas.



FOTOGRAFIA 11 - OPINIÃO DA CRIANÇA A

forma que ressalta a existência de um cenário diferenciado, em que as crianças serão obrigadas a alcançar a responsabilidade.

01 lá no sexto ano, lá, se eu não me engano, são 11 matérias e
 02 um professor não quer saber se o outro deu trabalho ou deixou
 03 de dar. [...] Não fez lição, não fez trabalho, tem que se virar
 04 nos 30. Então agora é hora de se virar nos 30 também...
 05 segundo semestre, e agora eu vou dar trabalho de
 06 história, geografia, de língua portuguesa, e vocês vão ter
 07 que correr atrás, vão ter que fazer, porque vão perder nota.
 08 Porque vai funcionar assim no ano que vem. Então,
 09 a professora de português, não quer saber se tem livro
 10 para ler, não sei o que lá. E outra coisa, é só se organizar.
 11 É só se organizar, tem gente que termina a aula e
 12 ficam conversando, brincando, enquanto você tem muita lição
 13 e a água bate na bunda. Você pega um tempinho seu,
 14 na hora que você tá aqui, tá conversando, você tá aqui
 15 lendo o texto para você aproveitar seu tempo /
 16 e em casa não é diferente (ruídos). Porque depois de uma
 17 idade você tem que trabalhar, tem que estudar e tem que
 18 dar conta. Então, a partir de agora, eu não quero desculpa,
 19 quem não fez o trabalho vai ficar com vermelho, porque faz
 20 parte da educação, então vamos lá. //

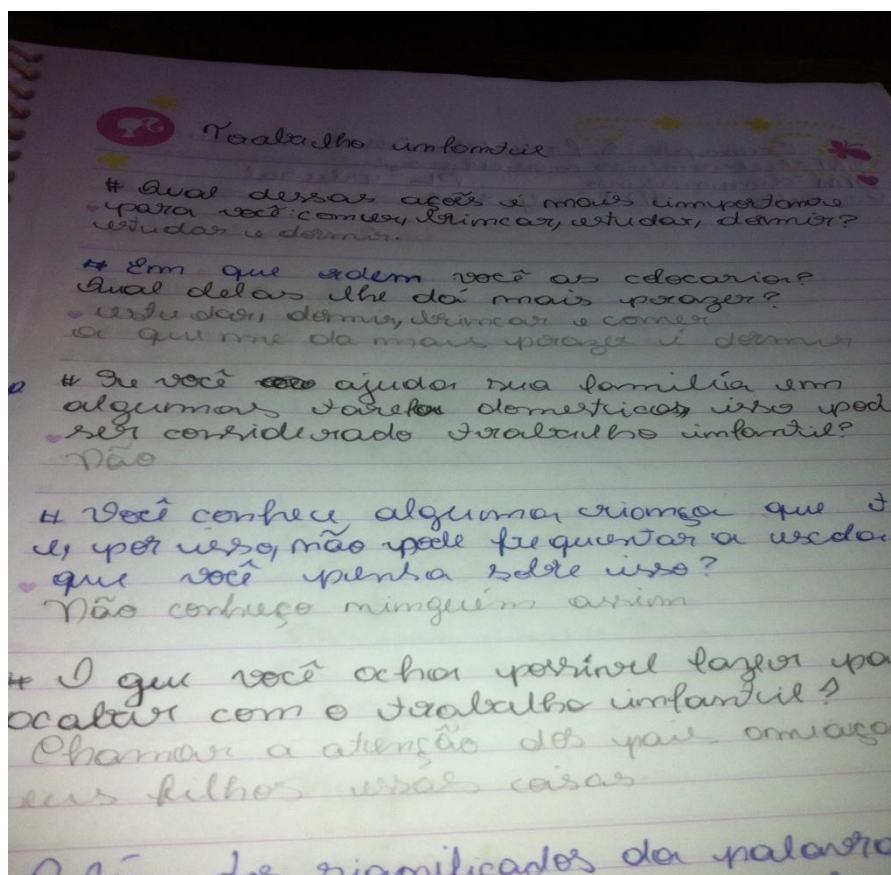
Convém salientar, pela fala acima, que a professora acaba explorando o argumento da ideia de responsabilidade máxima quanto à permanência nos estudos, sobretudo da progressão neles pelas crianças. Além disso, a professora também se refere, de forma ameaçadora, sobre o fato de que, quem não fizer o trabalho escolar, ficará com “nota vermelha”, pois faz parte da “educação”. Atitude que, de certa forma, podemos considerar indo em sentido contrário a uma efetiva educação que privilegie a participação significativa da criança na construção de sua autonomia. Nesse momento, observei que as crianças ficaram quietas e receosas quanto a esse possível cenário apontado pela professora.

Na sequência do Livro Didático, outras perguntas são apresentadas com o título “Educação em valores: trabalho infantil”, que apresenta as seguintes questões, que foram lidas coletivamente em sala, copiadas e respondidas pelas crianças nos cadernos:

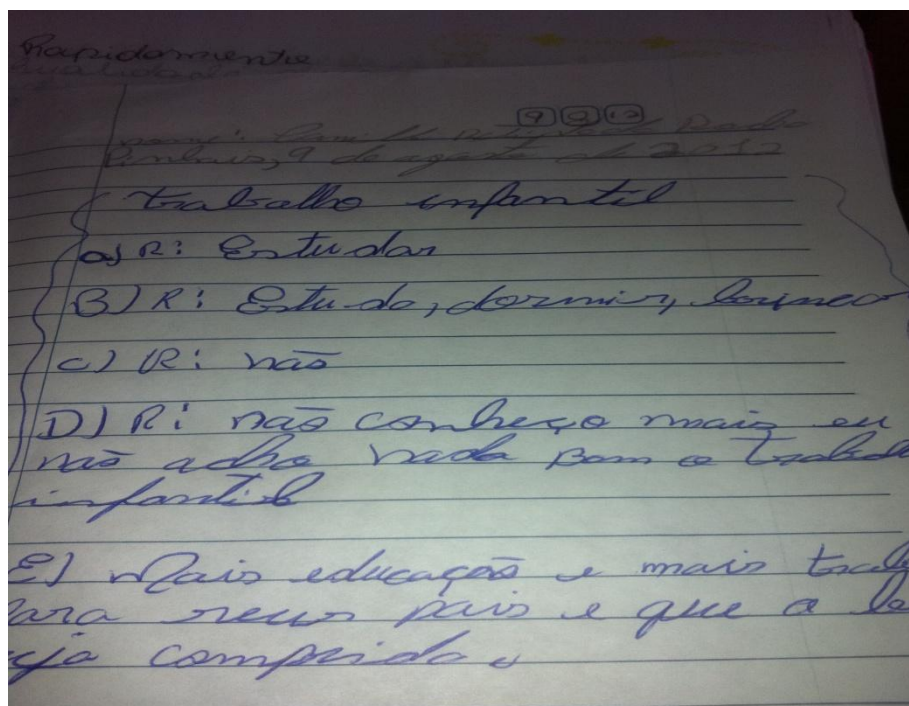
Qual dessas ações é mais importante para você: comer, brincar, estudar, dormir? Em que ordem você as colocaria? Qual delas lhe dá mais prazer? Se você ajuda sua família em algumas tarefas domésticas, isso pode ser considerado trabalho infantil? Você conhece alguma criança que trabalha e,

por isso, não pode frequentar a escola? O que você pensa sobre isso? O que você acha possível fazer para acabar com o trabalho infantil?

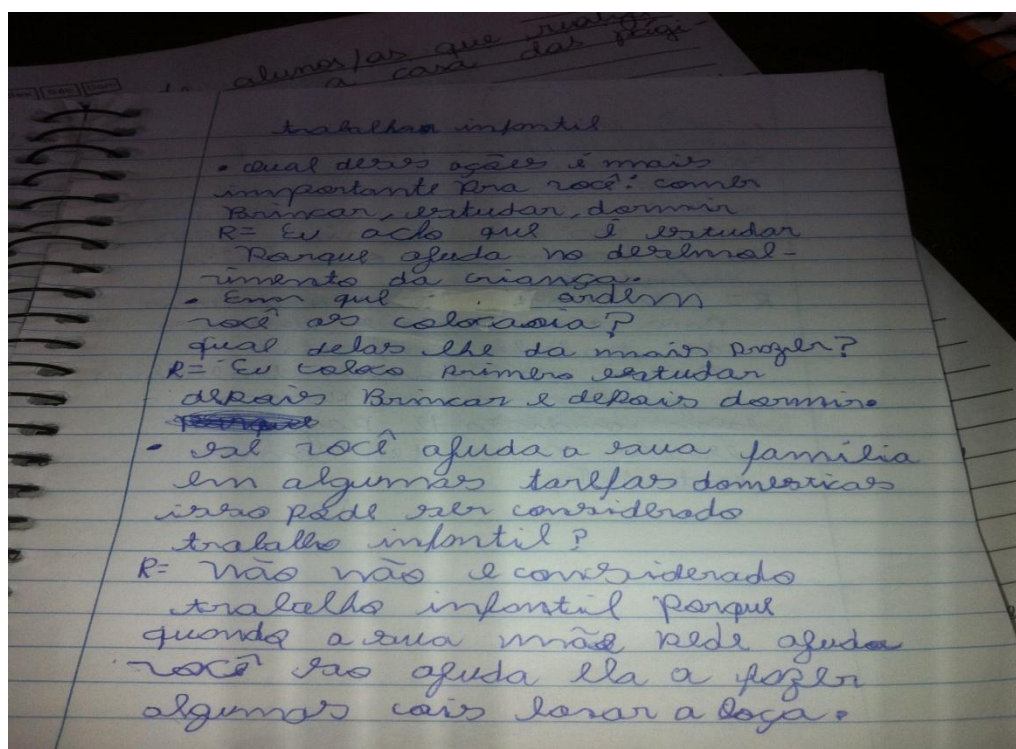
Apresentamos alguns registros no que se refere à opinião das crianças referente a tais questões:



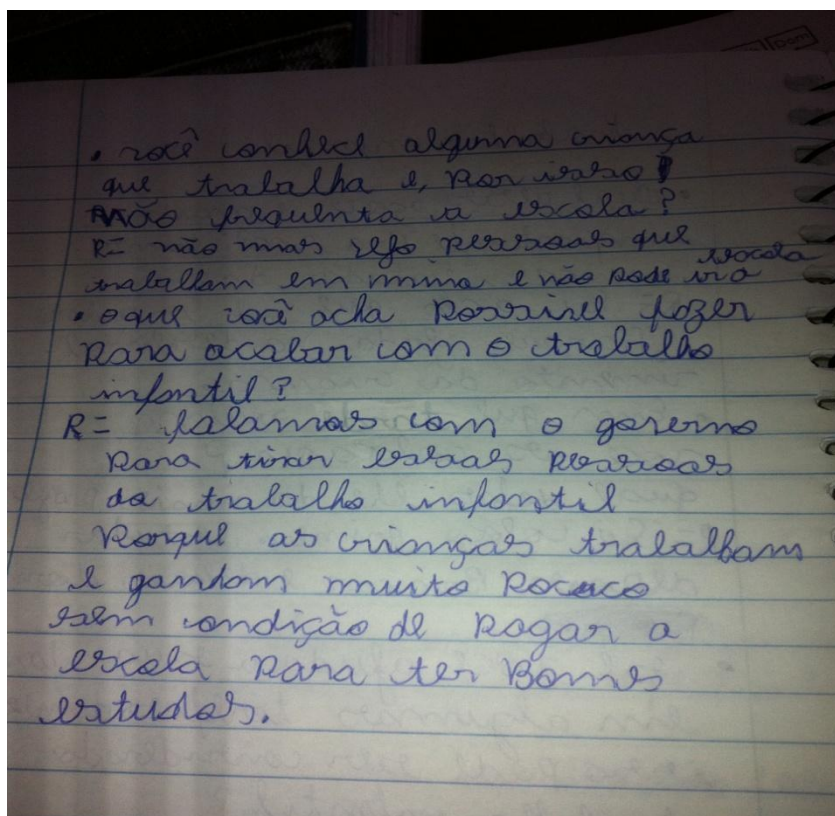
FOTOGRAFIA 13- OPINIÃO DA CRIANÇA C



FOTOGRAFIA 14 – OPINIÃO DA CRIANÇA D



FOTOGRAFIA 15- OPINIÃO DA CRIANÇA E



FOTOGRAFIA 16- OPINIÃO DA CRIANÇA F

Podemos destacar que, para as crianças, a ação considerada mais relevante é a de estudar, seguida pela ação de dormir e, posteriormente, com a de brincar.

Sobre a primeira ação apontada pelas crianças consideramos haver certa compreensão pelas próprias crianças do ofício de aluno, no sentido de que se escolarizar torna-se um processo imprescindível da infância contemporânea, influenciando inclusive na maneira de se relacionar com o mundo (SARMENTO, 2000). No entanto, a experiência da condição de aluno/a apresenta certas contrariedades, pois nem todos/as possuem os mesmos acessos no processo de escolarização. Por conta disso, a escola acaba também atuando na hierarquização das crianças, contribuindo também para a compreensão da infância enquanto uma etapa destinada à preparação (SARMENTO, 2000).

Com relação à questão seguinte, as crianças não consideram que ajudar em casa seja trabalho infantil e, para “acabar” com ele, as crianças consideram necessário “chamar a atenção dos pais”, ter mais “trabalho” para eles, como também “mais educação” e que “a lei precisa ser cumprida”.

No geral, considerando todas as respostas das crianças, apreendemos que elas apresentam mais semelhanças do que diferenças em relação à discussão

incitada pela professora, no que diz respeito a implicações que o TIJ acarretaria nas crianças. O discurso da professora, bem como a menção ao TIJ, pelo LD, trazem exemplificações apenas de casos isolados de exploração de mão de obra infantil e juvenil. No livro, as imagens veiculadas figuram situação de crianças voltadas à extrema pobreza, fortalecendo a compreensão do TIJ como consequência única da miséria social, portanto, se apresenta uma relação de exclusão entre TIJ e escola que não se confirma na realidade (FREITAS, 2004).



FOTOGRAFIA 17- TRABALHO INFANTO-JUVENIL VEICULADO PELO LD

Apreendemos, também, que as imagens sobre TIJ veicularam uma infância e adolescência exclusivamente pobre e negra, também identificada por Silva (2005) em Livros Didáticos de LP, reiterando a tendência da atuação da *estigmatização*, conforme proposto por Andrade (2001), no que se refere às desigualdades de raça, idade e classe. A pobreza não é mencionada de forma direta nos discursos das crianças, mas ela foi considerada um fator ligado à desigualdade econômica como, por exemplo, a necessidade de “ter mais trabalho para os pais”. Podemos pensar, portanto, em uma reprodução e/ou permanência de discursos no que se refere a uma analogia entre livro, discurso da professora e discurso das crianças. Todavia podemos pensar, também, em uma produção e/ou ruptura pelos discursos das crianças no que diz respeito às suas opiniões que, de certa forma, contraria o livro e o discurso da professora, uma vez que uma das formas para acabar com o TIJ é “falar com o governo para tirar essas pessoas” do TIJ, pois “as crianças trabalham e ganham muito pouco” não possuindo, portanto, condições “de pagar a escola para ter bons estudos”. A criança faz menção à participação da criança por meio do

trabalho, como também sugere que elas recebam um valor melhor para poderem custear os seus estudos.

Cabe aqui mencionar as orientações destinadas ao/à professor/a sobre o trabalho infantil:

Embora sejam crianças e se espere um consenso quanto à defesa dos direitos da criança, é possível que haja alunos com posicionamento favorável ao trabalho infantil. Nesses casos, geralmente se reproduz o discurso de alguns adultos, que argumentam: “o trabalho desenvolve na criança o senso de responsabilidade” ou “melhor trabalhar do que ficar na rua” (PROJETO BURITI, 2008, p. 103).

É pertinente salientar que a indicação apresentada no livro contraria a própria fala da professora, pois diante do exposto, ela se encaixa dentre os “alguns adultos” que consideram relevante tais apontamentos, como explicitado abaixo:

01 [...] Eu, às vezes, prefiro a criança trabalhando do que a
02 criança aprontando por aí () e nós vamos fazer
03 depois um trabalhinho sobre e, nós vamos
04 ver as responsabilidades. [Do que deve ser feito e o
05 que não deve ser feito. Leia pra mim agora só o título.

Na continuidade da Unidade 9 é apresentado o texto 2, com alguns trechos do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), para que as crianças conheçam o que é um texto normativo por meio do estatuto. Convém ressaltar que, dentre os 85 artigos que o ECA possui, foram apresentados apenas sete deles, e que se referem aos art. 1.º; 4.º; 11.º; 15.º; 19.º; 53.º e 54.º.

Consideramos que os direitos mais relevantes para as crianças e adolescentes veiculados pelo Livro Didático consistem em: direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, bem como à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer. Por outro lado, notamos que as informações apresentadas se encontram fragmentadas nos artigos citados, de modo que a discussão em sala também foi pouco explorada. Por exemplo, o livro apresenta o capítulo II: DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE, que traz o artigo 15.º do ECA:

Art. 15º. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeito de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis [...].

No entanto, o livro deixa de explicitar sobre quais aspectos que compreendem o direito à liberdade, o direito ao respeito e à dignidade, como preconizado na sequência do artigo no ECA:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I: Ir e vir nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

II: opinião e expressão;

III: crença e culto religioso;

IV: brincar, praticar esportes e divertir-se;

V: participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;

VI: participar da vida política na forma da lei;

VII: buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (ECA, 1990, p. 13, grifos nossos).

No decorrer, o livro descreve o estatuto como “[...] um conjunto de regras e normas elaboradas para garantir a qualidade na convivência entre as pessoas de uma comunidade” (PROJETO BURITI, 2008, p. 204).

Em sala de aula, a professora pede para que cada criança leia um tanto do parágrafo e aponta, após a leitura, que o estatuto “é um texto normativo com normas e leis que estão ali agrupadas para serem obedecidas”. Na sequência da discussão, a professora fala sobre o estatuto:

01 P: Estatuto da Criança e do Adolescente, aqui vocês vão ver,

02 não é só os direitos, mas também os deveres.

03 As crianças não têm só os direitos não, que hoje em dia

04 têm muitos direitos. Mas os deveres são esquecidos.

Mais à frente, faz uma associação na intenção de exemplificar para as crianças que o estatuto é compatível com “as regras e os combinados” em sala e acrescenta à explicação outro argumento que recai na função do Conselho Tutelar como órgão regulador:

05 P: São as regras, os combinados o que deve ser feito.

06 Vamos ver o parágrafo.

07 Cça: mostra um aspecto particular ou ()

08 P: O parágrafo é como deve ser conduzido as coisas.

09 Então, por exemplo, nós aqui na escola quando não tá indo
 10 bem a coisa, tem os meios de fazer isso.
 11 Quais seriam os meios de correr atrás?
 12 Cça: Como assim?
 13 P: Quando um aluno falta demais?
 14 Cça: AS chama o conselho tutelar
 15 P: Primeiro... regras e combinados. Primeiro o que que é feito?
 16 Cça: Liga pros pais
 17 P: Liga pros pais. Se os pais não tomarem providência?
 18 Cça: Conselho tutelar. Isso, nós estamos fazendo com
 19 que aconteça esse estatuto que ele seja...
 20 Cça: Educado
 21 P: Cumprido né? E educado também, a criança não pode faltar
 22 demais, não pode gazeir aula. Ela tem os direitos delas,
 23 mas também nos direitos tem o que?
 24 Cça: Estudar
 25 P: Além dos direitos tem os?
 26 AS: [Deveres.

Identificamos somente uma fala em que a professora aponta o Conselho Tutelar como órgão de defesa dos direitos das crianças, mas de forma um tanto rudimentar:

01 P: Direto à convivência familiar e
 02 Cça: Comunitária
 03 P: Comunitária e o que que quer dizer aqui?
 04 Direito da convivência familiar e comunitária... faz favor!
 05 O que ele perguntou ali se a criança tem o direito de ficar com
 06 os pais, mas desde que...
 07 Cça: Desde que seja com...
 08 P: Dignidade e com respeito, se a criança tá lá e os pais não
 09 têm essas responsabilidades com os filhos e que, eles vão
 10 atrás do conselho tutelar, o conselho tutelar vai atrás...

No geral, a discussão suscitada pela professora, a partir do estatuto, que tem como finalidade assegurar os direitos das crianças e adolescentes, acaba se aproximando do âmbito do dever, uma vez que o discurso sobre os direitos são apreendidos pelos sujeitos escolares de forma a serem *conquistados* pelas crianças por meio do entendimento de um *dever*, principalmente o de estudar.

01 P: Então, o direito à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer...
 02 então vejam lá, a criança tem muitos direitos, mas pra que
 03 ela tenha todos esses direitos tem que ter o que, os deveres.
 04 Por quê? ... os deveres que as mães têm que cumprir,
 05 o seu filho tem direito à creche, mas quando ele chega,
 06 que tem que ir pra creche tem que ir todos os dias,
 07 não é aparecer uma vez por mês? É verdade.
 08 Ou faz a matrícula na escola a escola é obrigada a pegar
 09 o aluno... Mas o aluno tem os seus deveres a cumprir.

- 10 Quais são os deveres do aluno na escola?
 11 AS: [
 12 P: Estudar, fazer lição... ser educado respeitador, e ele tem
 13 os direitos de ter uma boa aula, de ter materiais.
 14 AS De ter... hã?
 15 o que?
 16 AS: [Brincar e jogar bola
 17 P: É mais tudo com moderação, com esculhambação não.
 18 Cça: Tudo tem um limite professora?
 19 P: Exatamente. Falou certinho tudo tem o seu limite.
 20 Cça: Tem o seu limite...
 21 P: Temos que ter o limite para ser... ?
 22 AS: [Educado
 23 P: Cumprido. Para que os direitos de vocês sejam cumpridos
 24 para que isso possa acontecer vocês têm que ter...?
 25 Cça: Educação
 26 P: Educação, respeito

Portanto, o discurso apresentado atua no sentido de normatizar o campo de ações das crianças. A discussão sobre os DC se distancia da configuração dada pelo estatuto que trata da atuação da criança em todos os espaços sociais, para recair, prioritariamente, na atuação da criança somente na condição de aluno/a e, sobretudo, na valorização desta sob uma forma reguladora. Nesse caso, retomamos Chamboredon e Prévot (1986), quando os autores preconizam sobre a direção que as regras e as práticas pedagógicas tomam ao produzir a ideia de que a escola é um local predestinado da infância e privilegiado da criança.

Dando continuidade à apresentação do LD, em uma atividade são apresentados versos da introdução do livro da autora Ruth Rocha⁹⁵, sobre os direitos das crianças. Em sala, a leitura foi feita por uma aluna:

Criança tem que ter nome
 Criança tem que ter lar
 Ter saúde e não ter fome
 Ter segurança e estudar.
 Não é questão de querer
 Nem questão de concordar os direitos das crianças.
 Todos têm de respeitar

Ao lado dos versos, encontramos mais informações sobre o objetivo do trabalho de Ruth Rocha, com uma citação que o LD traz da própria autora, o de “[...] chamar a atenção para o fato de que a infância é um tempo muito curto, mas que é

⁹⁵ ROCHA, Ruth. *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

o período em que se constrói o direito à felicidade” (PROJETO BURITI, 2008, p. 205). Logo abaixo dos versos, há duas questões a serem discutidas em sala:

- a) Os direitos das crianças são respeitados?
- b) De que modo a garantia desses direitos ajuda a construir a felicidade?

No entanto, tais questões não foram respondidas, bem como não houve um debate sobre elas. No que se refere à citação feita pelo livro da autora Ruth Rocha, podemos argumentar sobre a consideração evocada ao preconizar que a infância é o período de construção da felicidade. A afirmação se aproxima, em certo sentido, do entendimento da infância enquanto etapa em que se manifesta *naturalmente* a felicidade, de modo que o discurso assume a direção de que se não construirmos o direito de felicidade nesta etapa, não conseguiremos posteriormente atingi-lo. Nesse caso, no discurso permeia um caráter psicologizante em relação à etapa da infância como a ideal na construção de valores, ou em outras palavras, a ideal para a construção de um “adulto feliz”.

Nas orientações do LD para o/a professor/a, ainda no que se refere aos direitos, o texto menciona a Declaração dos Direitos das Crianças como o primeiro documento que trata do direito à proteção, bem como aborda que o documento se encontra em apêndice (p. 117 a 119) e pede para que o/a professor/a o leia. No entanto, em sala de aula, nenhuma menção é feita para as crianças sobre tal Declaração. Não obstante, convém ressaltar que o Estatuto, que é um documento de âmbito nacional, que preconiza direitos de participação das crianças e também é mais recente do que a Declaração, não é citado no apêndice do LD.

Como pudemos observar, os discursos sobre os direitos das crianças e adolescentes encontram-se produzidos a partir de estruturas complexas, e, por muitas vezes, são determinados por meio de reproduções/produções de discursos que privilegiam específicos sentidos sobre o DC. O discurso do texto didático é direcionado pela docente que faz uma interpretação própria deles de forma a implicar tanto os fluxos discursivos como as suas próprias interpretações. Dessa forma é significativa a retórica da professora que assume um direcionamento interpretativo entre os discursos do livro, os discursos das crianças, bem como de seus discursos em detrimento a uma retórica mediadora. A ideia da criança enquanto sujeito de direitos apresentada na legislação vigente do ECA se diferencia

do discurso encontrado no LDLP, pois neste identificamos ausência de discursos que privilegiem efetivamente tal ideia permeada, sobretudo, por uma prática de leitura contraditória. Também, a relação geracional, entre a professora adulta e as crianças, se consolida como uma relação desigual em que o poder encontra-se manifestado pela imposição de discursos advindos da professora, se constituindo, portanto, como uma relação de dominação de adultos sobre crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, que desenvolvemos até aqui, caminhamos na direção de descrever e interpretar os discursos sobre os direitos das crianças e adolescentes (DC) em Livros Didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

A dissertação utilizou o método da hermenêutica de profundidade (HP), que propõe três níveis de análise: análise do contexto sócio-histórico, análise formal ou discursiva e reinterpretação da ideologia.

Na discussão empreendida na dissertação, a análise de contexto se deu pela revisão de literatura sobre o objeto da pesquisa, discursos sobre direitos da infância em Livros Didáticos e discursos pedagógicos; como também sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No que se refere à discussão da infância, utilizamos os aportes teóricos dos Estudos Sociais da Infância, que a tratam como categoria construída histórica e socialmente e a criança entendida enquanto ator social. Em relação ao adulto, a infância, assim como a adolescência também, são categorias relacionais, uma vez que se encontram constituídas e significadas na relação que estabelecem com o outro adulto. Também são categorias estruturais, em que crianças e adultos possuem acessos diferenciados a recursos disponíveis de forma que o adulto detém os maiores privilégios. Desse modo, a infância e a adolescência se encontram em vulnerabilidade estrutural em virtude da prevalência de relações desiguais de *idade* que, tal qual a *raça*, o *gênero* e a *classe*, produzem desigualdades sociais (ROSEMBERG, 1985, 1996).

Quanto aos direitos das crianças e adolescentes, resgatamos de forma sucinta os três marcos legais que constituíram o cenário social e político internacional e nacional: a Convenção Internacional dos Direitos da Criança; a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do/a Adolescente. Nessa discussão apresentamos as tensões entre os direitos de liberdade e os direitos de proteção preconizados nos debates sobre tais marcos.

Na análise do contexto de produção dos discursos observamos, pela revisão bibliográfica, que o Livro Didático assume distintas funções enquanto ferramenta de aprendizagem no âmbito da sala de aula (CHOPPIN, 2000), (re) produzindo formas

de ensinar e de aprender (BRAGA, 2009), como também se constituindo elemento pertencente à cultura escolar que (re) produz identidades sociais. A pesquisa empírica desta dissertação, que foi desenvolvida em duas escolas da Região Metropolitana de Curitiba, constatou, por um lado, um uso significativo do LDLP por parte de uma das escolas, por outro, um desuso por parte da outra escola. Em entrevistas com diretoras e pedagoga, estas afirmaram que, segundo sua avaliação, a quantidade de professoras que não consideram o uso do Livro Didático como fator relevante é maior do que as que utilizam, e que atribuem valoração significativa ao material. Ou seja, o uso dos livros nas duas escolas é díspar, indicando uma heterogeneidade em seu uso que foi relatada desde o ano 2000 (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1997).

Quanto à produção e distribuição de Livros Didáticos de LP, analisamos duas etapas que constituem o processo de funcionamento da política educacional do PNLD, o Edital de avaliação de obras didáticas das editoras e o Guia do LDLP para auxiliar os/as professores/as no processo de escolha do Manual Didático.

Observamos que o PNLD atende um número considerável de alunos/as que são beneficiados/as, de forma que o investimento do governo destinado à aquisição de Livros Didáticos também é considerado significativo. Por conta disso, nos chama a atenção o desuso do livro por uma das escolas, visto que o investimento é alto. Pelas entrevistas com as diretoras pudemos confirmar a efetividade do recebimento de Manuais Didáticos nas escolas atendendo todos e todas as alunas, havendo inclusive uma quantidade enviada de exemplares “extras”. No entanto, constatamos também certas implicações que se encontram ligadas a tal situação. Em ambas às escolas nos deparamos com um acúmulo excessivo de Livros Didáticos (as chamadas “sobras”), bem como um espaço restrito para comportar tal material em uma das escolas. Também notamos certo descaso com os livros, o que consideramos acontecer em virtude de certa “acessibilidade fácil” à obra e pela regularidade garantida da atuação do processo de produção, distribuição e recebimento do Livro Didático nas escolas. Por outro lado, o PNLD não executa outras etapas que se destinem a controlar o pós-uso do livro, de forma que a decisão do que ser feito do material advém da escola.

Com relação ao processo de escolha do Livro Didático, pudemos apreender pelas entrevistas com as professoras que o uso do Guia do LD para nortear tal

processo acontece de forma breve, uma vez que o acúmulo de afazeres pedagógicos e, por conseguinte, o restrito espaço de tempo, compromete a análise detalhada do documento, bem como a própria análise da obra didática.

Sobre os critérios de escolha do Livro Didático, as respostas das professoras ficaram circunscritas no âmbito dos critérios específicos de conteúdo de Língua Portuguesa, de forma que apontaram como primordial para suas análises a aproximação dos conteúdos do livro com a proposta pedagógica do município, seguida da proficuidade e da diversidade dos gêneros textuais. A preferência é por textos como contos e poemas, e que possuam certo grau de dificuldade nas atividades referentes à interpretação e à ortografia. Também é apontado como critério, a escolha de livros que não possuam ilustrações infantilizadas que, conforme explicitado por elas, se remetem a textos acompanhados por “desenhos infantis”. Todavia, as professoras não mencionam critérios que contemplem os princípios éticos que evocam a formação cidadã da criança, ou seja, não há a preocupação, entre elas, se o livro veicula textos e/ou imagens, por exemplo, que privilegiem os direitos das crianças e adolescentes. Constatamos, também, que as professoras não utilizam o critério de considerar as perspectivas das crianças sobre o Livro Didático que é destinado a elas, ao contrário, o processo de escolha do livro se constitui enquanto uma ação exclusivamente dos adultos da escola.

Na análise entre o Edital e o Guia do Livro Didático de Língua Portuguesa do PNLD de 2010, identificamos uma ausência de discursos que contemplem os direitos das crianças e adolescentes como critério de escolha em ambos os documentos. Os textos apresentados diferem entre si, de forma que mesmo com a ausência de tais discursos, o Edital ainda apresenta informações mais completas do que as encontradas no Guia. Por outro lado, constatamos a prevalência da ideia da criança na condição prioritária de aluno/a, com os direitos de liberdade e autonomia como sendo alcançados com a formação escolar. O sentido de autonomia, principalmente no Guia, encontra-se atrelado ao desenvolvimento também da conquista no que tange à condição de aluno/a, por meio dos objetivos a serem atingidos pela disciplina de Língua Portuguesa, reforçando a ideia do ofício de aluno/a (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986; SARMENTO, 2000). O Edital apresenta aspectos relevantes no que diz respeito à raça, gênero e etnia, os quais os Livros Didáticos devem contemplar para que não sejam excluídos no processo de

avaliação: a promoção positiva da imagem da mulher, dos/as afrodescendentes e dos/as descendentes de etnias indígenas, bem como visar à construção de uma sociedade não sexista e antirracista. Entretanto, a categoria idade, ainda não é mencionada em tal edital, encontrando-se *silenciada* de forma que a criança não se encontra reconhecida diretamente como sujeito de direitos, pois a condição de relação geracional e de poder com adultos é mantida na invisibilidade. Verificamos que certa menção a criança e adolescente aparece a partir do edital do PNLD de 2011, mas de forma genérica e incompleta. Propomos uma alternativa de inserção nos próximos editais que contemple tais sujeitos em toda a sua integridade:

1. promover positivamente a imagem da criança e adolescente, considerando sua participação em diferentes espaços de poder;
2. abordar a temática das relações de idade, da não violência contra a criança, visando à construção de uma sociedade não adultocêntrica, justa e igualitária;
3. promover a imagem da criança e adolescente através do texto escrito, das ilustrações e das atividades dos Livros Didáticos, reforçando a sua visibilidade;
4. promover positivamente a imagem da criança e adolescente afrodescendente e descendente das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes espaços de poder;
5. promover positivamente a cultura infantil afrobrasileira e das crianças e adolescentes indígenas brasileiros/as, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociocientíficos.

No que se refere à análise formal ou discursiva, apreendemos tanto pela análise dos Livros Didáticos de LP como pelos discursos que circularam em sala de aula que as formas simbólicas operaram na direção de produzir e sustentar relações de dominação de adultos sobre crianças.

Ao observar os registros de atividades do Livro Didático realizadas pelas crianças, identificamos que elas se apropriam do discurso da professora reproduzindo certas ações que se encontram em sincronia com tal discurso, pois apontam a ação de estudar como a mais relevante. Todavia, concomitantemente consideram que para a garantia dos estudos de crianças e adolescentes basta “ter bons professores”, produzindo, desse modo, um discurso de ruptura com a compreensão da professora.

Dessa maneira realizamos uma incursão que consistiu na análise de produção, difusão e apropriação de formas simbólicas, por meio de observação comparativa entre o Edital do PNLD e o Guia de LP de 2010; entrevistas com professoras e diretoras, como também observação e gravação de cinco aulas de Língua Portuguesa em uma turma de 5.º ano e análise de dois Livros Didáticos da disciplina em tese. As questões que compõem o problema da investigação são: *Quais discursos sobre os direitos da criança (DC) circulam no contexto particular de interpretação de mensagens do Livro Didático a partir da mediação realizada entre o seu uso e o discurso docente em interface com o discurso das crianças? Que usos têm sido feitos dos DC em aulas de Língua Portuguesa com o uso do LDLP? A inserção do tema dos DC no LDLP e na forma como é trabalhado em sala de aula serve para sustentar relações de dominação de adultos sobre as crianças, podendo, portanto, ser considerado ideológico?*

Em relação às pesquisas selecionadas que se apropriam de temática similar a esta dissertação, consideramos que nossos resultados apresentaram aproximações e distanciamentos. Nas imagens, textos e personagens analisados dos livros, identificamos certas rupturas, em número menor, de discursos voltados aos direitos das crianças, que se direcionaram a apresentá-las na efetivação de alguns direitos, como direitos de se manifestar, de participar, de se apaixonar e de se expressar. No entanto, identificamos mais permanências de discursos, principalmente nos textos e quadrinhos, que veiculam, de início, certa ideia de participação dos/as personagens crianças, mas no decorrer dos textos constatamos que o direito de participação consiste em atos de resistência que se encontram acompanhados por atos de desistência de princípios, por consequência de ações de dominação dos/as personagens adultos/as. Também percebemos que unidades de leitura que apresentavam a participação ativa das crianças, como o direito de se manifestar e o de se apaixonar, apresentam permanências relacionadas a outras desigualdades como a de raça e a de gênero.

As ações dos/as personagens infantis encontram-se condicionadas à decisão e à vontade dos/as personagens adultos de forma a coibir o direito de escolha das crianças. A maioria dos textos apresenta personagens crianças prioritariamente acompanhados de personagens adultos, como mãe, pai e professora.

No que se refere ao uso do Livro Didático de Língua Portuguesa, este norteou todo o desenvolvimento das aulas observadas sobre os direitos das crianças, de modo que percebemos certos elementos que interferiram diretamente na interpretação dos discursos proferidos pela professora. Na relação entre professora e crianças, os discursos da professora prevalecem em detrimento dos discursos das crianças, de forma que o direito de participação das crianças encontra-se regulado por meio da centralidade do discurso da professora. Também, identificamos a predominância de um direcionamento interpretativo entre os discursos do livro e os discursos das crianças em prejuízo de uma retórica mediadora, sobretudo por tal direcionamento carregar uma prática de leitura contraditória sobre os direitos das crianças. Sob esse prisma, a ideia predominante é que os direitos se encontram intrínsecos ao dever, uma vez que, pela interpretação da professora, são direitos a serem *conquistados* pelas crianças através de ações que remetem ao dever: dever de estudar, de ser responsável, de não faltar às aulas, de ser bom aluno/a, indo no sentido contrário à ideia de que esses *direitos* são *assegurados* às crianças constitucionalmente. Portanto, detectamos nos discursos advindos da professora uma estratégia da ideologia atuando na direção de *deslocar* os sentidos sobre direitos considerados universais às crianças que passam a ser compreendidos como resultantes das vontades e quereres pessoais.

Quanto ao trabalho infantil, o Livro Didático veicula imagens que remetem à *estigmatização* das crianças ilustradas, por dois vieses: o da associação prioritária do trabalho infanto-juvenil com a condição de classe, se apresentando como produto da pobreza, concomitante à associação com a raça, em que a infância apresentada é exclusivamente negra, reiterando resultados dos estudos realizados por Silva (2005) e por Freitas (2004).

Em síntese, a relação geracional, entre a professora adulta e as crianças, se consolida como uma relação desigual em que o poder encontra-se manifestado pela imposição de discursos reguladores advindos da professora, se constituindo como uma relação de dominação de adultos sobre crianças e, portanto, na acepção de Thompson (2009) tais discursos são considerados ideológicos.

As estratégias ideológicas atuaram no sentido de *silenciar*, por meio da ausência e/ou da pouca informação, o tema contido no LD, como também no sentido da *naturalização*, em que personagens infantis na relação com personagens adultos

se apresentam em condições de subalternidade discursivamente construída como parte integrante do desenvolvimento humano, coadunando, nesse sentido, com os resultados de Freitas (2004), Silva (2005) e Mariano (2010).

Dessa maneira, identificamos discursos que silenciam a contemplação efetiva da infância de direitos, e que atua no sentido de ocultar relações desiguais. O *silêncio* é proposto por Silva (2012) como estratégia de construção simbólica ideológica, acrescentado ao modo geral de dissimulação preconizado por Thompson (2009). O silêncio, na presente pesquisa, atuou para estabelecer o sujeito adulto como norma e a ocultar as desigualdades entre adultos e crianças.

No que se referem a outras pesquisas, nossos resultados apresentaram algumas compatibilidades. Aproximamo-nos dos resultados da investigação de Jacques (2007), que considera que os discursos produzidos pelos Livros Didáticos instituem relações de poder; bem como os de Hickmann (2008), que considera que a proliferação de discursos em sala influencia a criança na construção de sua subjetividade. As duas autoras preconizam que tais discursos são normalizadores e governam as crianças. Por outro lado, não utilizamos como Hickmann do método etnográfico para captar as impressões das crianças que poderiam revelar tal consideração com mais amplitude. Esta pesquisa também possui resultados que coadunam ainda com alguns resultados de Freitas (2004), Silva (2005) e Mariano (2010), uma vez que constatamos: *a associação da discussão dos direitos da criança à infância pobre e negra; o pouco espaço para a autonomia das crianças em sala de aula; formas generalizantes de o Livro Didático abordar a infância, o reforço de posturas adultocêntricas por parte da professora, bem como discursos que acentuam a vulnerabilidade estrutural da infância, principalmente por conta do tema trabalho infantil, veiculado pelo Livro Didático*. Nossos resultados não compactuaram com os da pesquisa de Bordalo (2006), que evoca, em sua análise, que os Livros Didáticos contemplam a criança como cidadã. Ao contrário, apreendemos que os Livros Didáticos veiculam uma sub-representação da infância de direitos.

Por fim, a investigação que desenvolvemos e a interpretação que realizamos apresentam certas limitações, mas que poderão ser complementadas por meio da realização de outras pesquisas que estejam relacionadas, já que consideramos ter adentrado em um campo pouco explorado, uma vez que encontramos pouquíssimas pesquisas que abordem a temática.

Assim, esperamos ter contribuído com a discussão dos direitos das crianças e adolescentes, indo ao encontro com a construção de uma vida pautada efetivamente por direitos assegurados a todas as infâncias, mesmo sabendo que um caminho longo necessita ser percorrido para tal alcance.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transcrição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANDRADE, Leandro F. **Prostituição infanto-juvenil na mídia:** estigmatização e ideologia. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC / SP, 2001.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações Raciais, Discurso e Literatura Infanto-Juvenil.** Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BATISTA, A. A. G. **A avaliação dos livros didáticos:** para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. e BATISTA, A. A. G. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 2003, p. 25-67.

BECCHI, Egle. **Retórica da Infância.** Tradução de: Ana Gomes. Perspectiva. Florianópolis, nº 22 ano 12, p. 63-95, ago/dez, 1998.

_____. **Il Nostro Secolo.** In: BECCHI, Egle & DOMINIQUE, Julia (a cura di) Storia Dell' Infanzia 2. Dal settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996. p. 332-407.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Tese (Doutorado) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. **Livro Didático e Saber Escolar (1810-1910).** Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2008, p. 167-221.

BIZZO, Vanessa Monteiro. **Infância associada ao tema aborto voluntário de peças jornalísticas publicadas pelo jornal online da Folha de S. Paulo (1997-2005).** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: (PUC / SP, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2008.

BORDALO, Virgínia. **As representações sociais sobre a infância em livros didáticos de História para a primeira série do Ensino Fundamental.** Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010**. Brasília, DF: MEC, Secretária de Educação Básica, 2007.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2009: letramento e alfabetização língua portuguesa. Séries-anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, Secretária de educação básica, 2009. 356 p.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, Sexualidade e Currículo**. In: O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Organizadora Guacira Louro Lopes – 2. Ed. – Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica. 2000. p. 83-112.

BUFREM, Leila; GARCIA, Tânica Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria A. **Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar**. Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n.22, p.120-130, jun. /2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revis.html>

CHAMBOREDON, J.-C.; PRÉVOT, J. **O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 59, p. 32-59, nov. 1986.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1990, nº 2, 1990, p. 177-229.

CHOPPIN, Allain. **Los Manuales escolares de ayer a hoy: el ejemplo de Francia**. Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria, Universidade de Salamanca, n.19, p.13-36, 2000.

_____, **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estudo da arte**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação & Pesquisa. São Paulo, 2004.

CORSARO, Willian A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, V. 26, nº 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

COSTA, Márcia Rosa da. **As configurações das infâncias na periferia urbana: crianças, educação e processos culturais**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2008.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf
Acesso em 27/02/2013

ESCANFELLA, Célia M^a. **Construção Social da Infância e Literatura Infanto-Juvenil brasileira contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 1999.

_____. **Literatura Infanto-Juvenil Brasileira e Religião: uma proposta de interpretação ideológica da socialização**. Tese. (Doutorado em

Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 2006.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 531-545, set./dez. 2004.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, Barbara. **O livro didático em questão** / Bárbara Freitag, Valéria Rodrigues Motta, Wanderly Ferreira da Costa. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 1993. (Biblioteca da Educação, Série 8 – Atualidades em educação, v. 3)

FREITAS, Rosângela Ramos de. **O tema trabalho infanto-juvenil na mídia**: uma interpretação ideológica. Tese (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 2004.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br> Acesso em 27/12/2012.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Relações de Professores e Alunos com os Livros Didáticos de Física**. In: Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF, v. 18, Vitória, Espírito Santo, 2009.

GATTI JR, Décio. **Livro didático e ensino de história**: dos anos sessenta aos nossos dias. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 1998.

GUARESCHI, Pedrinho A. (Org.) **Os Construtores da Informação**: meios de comunicação, ideologia e ética. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2004.

HICKMANN, Roseli Inês. **Dos Direitos das Crianças no Currículo Escolar**: Mirada Sobre Processos de Subjetivação da Infância. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Mini dicionário de Língua Portuguesa**, 2004.

HOOKS, Bell. **Eros, erotismo e o processo pedagógico**. In: O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Organizadora Guacira Louro Lopes – 2. Ed. – Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica. 2000. p. 113-124.

JACQUES, Caroline Brum. **Um olhar sobre a infância atual sua constituição subjetiva a partir do livro didático**. Dissertação. Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2007.

JENKS, Chris. **Constituindo a Criança**. Educação, Sociedade e Culturas, v. 17, 2002, p. 185-216.

LAJOLO, Marisa. **Infância de papel e tinta**. In: História Social da Infância no Brasil/ organizador Marcos Cezar de Freitas. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-250.

LEITE, Miriam L. Moreira. **A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem**. In: História Social da Infância no Brasil/ organizador Marcos Cezar de Freitas. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-52.

MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. **Direitos da Criança e do Adolescente: Marcos Legais e Mídia**. Tese. (Doutorado em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Framentadas: A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2002. (Coleção letramento, educação e sociedade).

MONTANDON, Cleópâtre. **Sociologia da Infância: Balanço dos Trabalhos Em Língua Inglesa**. Tradução: Neide Luzia de Rezende. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 33-60, março/2001.

OLIVEIRA, Lívio Lima de. **A indústria editorial brasileira e o governo federal: educação e negócios**. ECA-USP & FAENAC (Faculdade Editora Nacional). (mimeo). 2006.

PAULA, Elaine de; FILHO, João Josué Silva. **Práticas educativas entre crianças e adultos: encontros e desencontros**. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - CED/UFSC. Revista eletrônica Zero-a-Seis – n.22. jun. /dez. 2010.

PINTO, Manuel A. **Infância como construção social**. In: PINTO, M. & SARMENTO, Manuel J. As Crianças: Contextos e Identidades. Braga – Portugal: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

PRADO, Renata Lopes Costa. **O tema trabalho infanto-juvenil em artigos acadêmicos de psicólogos (as): uma interpretação ideológica**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 2009, 235 p.

PRIORE, Mary Del. (Org.) **História da Criança no Brasil**. Coleção Caminhos da História. São Paulo: Contexto. 5. Ed. 1998.

PROJETO BURITI: Português / organizadora Editora Moderna: editora responsável Marisa Martins Sanchez. 1ªed. - São Paulo: Moderna, 2007.

PROJETO CONVIVER: Língua portuguesa / Débora Vaz; Elody Nunes Moraes; Rosângela Veliago. – 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2008.

PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR 2010: Ensino Fundamental Anos Iniciais. Secretária Municipal de Educação, Pinhais, 2010.

QVORTRUP, Jens. **A infância na Europa: novo campo de pesquisa social**. Centro

de documentação e informação sobre a criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Tradução de Helena Antunes, mimeo. 2002.

RODRIGUES, Melissa Haag. **Imagens Lidas & Palavras Vistas: o Papel Mediador do Livro Didático para a Criança**. Dissertação. Universidade Federal do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura e Ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Teorias de Gênero e Subordinação de idade: um ensaio**. Pro-Posições Vol. 7 Nº 3 [21], 17-23, novembro, 1996.

_____. Bazilli, Chirley, Silva, Paulo Vinicius B. **Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura**. Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 29, nº 1, p. 125-146, jan/junho, 2003.

_____. ANDRADE, Marcelo P. **Infância na mídia brasileira e ideologia**. In: Anais do XIV Encontro Nacional da Abrapso, 2007, Rio de Janeiro. Diálogos em Psicologia Social. Porto Alegre: ABRAPSO/Ed. Evangraf, 2007. v. 1. p. 257-274.

_____. MARIANO, Carmem Sussel. **A Convenção Internacional Dos Direitos Da Criança: Debates e Tensões**. Cadernos de Pesquisa, vol. 40, n. 141, p. 693-728, set/dez, 2010.

_____. **A Juventude e as etapas da vida**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), 2010 (material não publicado).

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações Raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de Geografia**. Dissertação (Mestrado em Políticas Educacionais). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade. Campinas, São Paulo, v.26, nº 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Lisboa, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2000.

Disponível: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf
Acesso em: 10/01/2012.

_____. **Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável**. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Lisboa, Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho. 2003.

SILVA, Carla Andréa Lima da. **Saberes e Fazeres das Crianças: Manifestações**

das Culturas Infantis em Situações Dirigidas pela Professora. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Paulo V. B. **Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC / SP), São Paulo, 2005, 228p.

_____. Projeto “Racismo e discurso na América Latina”: notas sobre personagens brancas e negras no discurso midiático brasileiro. In: **III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso**. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do discurso (NAD) e o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 1 a 4 de abril de 2008.

_____. **O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro**. Currículo sem fronteiras, v.12, nº 1, p. 110-129, jan/abril. 2012.

SIROTA, Régine. **A emergência De Uma Sociologia da Infância**: Evolução Do Objeto e Do Olhar. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/2001.

SOUZA, Gisele D; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Notas sobre estudos da infância. In: **Por uma escola que protege: a educação e o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes**. / Organizado por Paulo Vinícius Baptista da Silva, Jandicleide Evangelista Lopes e Arianne Carvalho. Ponta Grossa. Editora UEPG; Curitiba, Catedra UNESCO de cultura da paz. UFPR, 2008, 198 p.

STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs.) **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

THOMPSON, John. B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, 2009.

ANEXO I**ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA DIRETORAS****ESCOLA:****NOME:****TURMA:**

- 1) Quantos alunos e alunas a escola comporta?
- 2) Quantas turmas de 5º ano há no período da manhã e da tarde?
- 3) No total, quantas turmas a escola possui?
- 4) Quantas professoras de 5º ano possui a escola?
- 5) Elas utilizam o livro didático de Língua Portuguesa?
- 6) Se não, porque não é utilizado?
- 7) Você considera relevante o uso do livro didático em sala de aula?
- 8) Como ocorre o processo de escolha do livro didático?
- 9) De que forma é realizado o pedido das obras didáticas?
- 10) Como acontece a distribuição de livros pelo FNDE?
- 11) Todos/as os/as alunos/as recebem os livros didáticos?
- 12) Ocorre com frequência a entrada de novos/as alunos/as?
- 12) Qual é a proposta curricular do Município?
- 13) Em que local os livros didáticos ficam armazenados?

ANEXO II**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS PROFESSORAS**

ESCOLA:

NOME:

TURMA:

- 1) Você utiliza o livro didático nas aulas de Língua Portuguesa?
- 2) Se não, que outros recursos pedagógicos você utiliza?
- 3) Você considera relevante o uso do LDLP em sala de aula?
- 4) Como ocorre o processo de escolha do livro didático?
- 5) Os livros didáticos que vocês escolhem são os que chegam à escola?
- 6) Quais os critérios que você utiliza para a análise dos livros didáticos?
- 7) Que gêneros textuais você privilegia para a escolha do livro didático?
- 8) O que você entende por imagens infantilizadas nas ilustrações dos textos do LD?
- 9) Que tipo de imagens você privilegia para a escolha do livro didático?
- 10) Você se baseia no Guia de Língua Portuguesa do PNLD para orientar o processo de escolha do LDLP?
- 11) Quanto tempo você dispensa para analisar os livros didáticos?
- 12) Quantas obras você analisou no processo de escolha?
- 13) Você conversa com seus/suas alunos/as sobre suas opiniões, vontades e preferências quanto a escolha do LD?

ANEXO 3 – TRANSCRIÇÃO DA AULA DO DIA 03/06

Tempo: 1 h 4 min 32 seg.

LEGENDA

AS = várias crianças falando ao mesmo tempo

CÇA= Criança (menino ou menina)

P = professora

P = Pq (pesquisador)

() = algo inaudível

/ = pausa curta

// = pausa longa

[= fala sobreposta

- 01 P: Todos terminando a fichinha de leitura. [
- 02 Cça: Ah é pouquinho.
- 03 Cça: Ô professora tem que ir respondendo também na página 192?
- 04 P: O que que eu falei por enquanto só leitura. Por enquanto só leitura
- 05 Pq: Posso colocar esse gravador aqui?
- 06 P: Eu acho que aqui na frente o quadro é melhor não é?
- 07 Pq: Acho que vou por aqui
- 08 P: O som é melhor. Pega bem. 10 e 10 você sai
- 09 Pq: Ta bom
- 10 P: ... Fala
- 11 Pq: Ta.
- 12 Cça: É verdade
- 13 P: Gente, Ruth Rocha sempre vocês vão ter ela com autora ta.
- 14 Cça: O que?
- 15 P: Ta. Ela não trabalha ela fazendo a ilustração, ela sempre esta escrevendo
- 16 o livro. Fazendo a historinha. Ela sempre tem o ilustrador por trás. [
- 17 P: Alguém aí ta com dois livros de língua portuguesa?
- 18 Cças: Não.
- 19 P: Dá uma olhadinha aí. Hein (palmas) é que esta faltando livro agora pro
- 20 aluno novo.
- 21 Cça: O que professora? [
- 22 Cça: Samuel! Samuel!
- 23 Cça: Ô Priscila!
- 24 Cça: Oi. [
- 25 Cça: É pra lê. [

26 P: Pronto?
 27 Cça: Tem fila aí ô. [
 28 Cça: Aí meu pé. [
 29 P: Vamos... Ô Rafael!
 30 AS: Ô Rafael
 31 P: Ô Rafael faz favor! Ô Pronto?
 32 Cça: Eu to lendo aqui profe.
 33 Cça: O Sol
 34 Cça: Não é o sol
 35 P: Quem ainda não terminou a leitura do livro? Deixa eu ver quem mais e
 36 o livrinho da hora da leitura?
 37 Cça: A Eduarda e a Maria professora.
 38 P: Rápido e rastro. ta hora ô... Mateus...
 39 Cça: Viera?
 40 P: Mateus Portela, o outro Mateus.
 41 AS: (risos)
 42 P: Amaral. Ô Mateus Amaral. O Mateus Amaral é esse e o Mateus Portela
 43 é então vem você aqui. Não é Mateus você é o outro.
 44 AS: É você.
 45 P: É você. Pronto pixixxx. Gente, quando eu falar Mateus Amaral () e o outro
 46 é Mateus Portela.
 47 Cça: É mais fácil você falar Mateus M (risos)
 48 Cça: Mateus M e Mateus P. [
 49 P: Ôoo... só um pouquinho
 50 Cça: Perdeu playboy. [Perdeu playboy
 51 Cça: Ta calor. [Muito calor
 52 P: Ô pessoal pronto! Acabou a conversa.
 53 Cça: Ah pelo amor de deus tira esse penal daí. [Tira esse penal daqui
 54 P: Nem começou a aula já começou a enchecão de saco pra ir no banheiro?
 55 Cça: Segura. [
 56 P: Deixa eu ver quem é que já fez a leitura do livro que eu pedi
 57 Cça: Eu já estou quase terminando
 58 P: Ô..ô cinco minutinhos para terminar a leitura do livro de língua portuguesa
 59 Cça: Professora... essa é a página 94
 60 P: Cada um texto vai valer um ponto. Ô...
 61 Cça: Professora!
 62 P: Pronto? [Pronto Mateus?
 63 Cça: Ai que calor. [
 64 P: Pixixxx. Quem terminou a leitura. Eeee... já vamos começar atividade já. ()
 65 Senta lá que eu vou ver, pra não atrapalhar. Já vai colocando o cabeçalho com
 66 dia de hoje de no caderno de língua portuguesa e vai deixando em cima da
 67 mesa.
 68 Cça: Já coloquei
 69 P: Já deixa em cima da mesa.
 70 Cça: Pixixxx... [
 71 P: Ô pronto. Podemos começar? [Vamos lá.
 72 Cça: Professora, mais eu to lendo.
 73 P: Pessoal vamos lá. O livro que nós vamos trabalhar a unidade nove do livro
 74 Cça: Achei.
 75 P: E vamos começar com o texto. Esse texto ele tem como, como título

76 eu ainda sou?
77 AS: Criança
78 P: Então vamos ver o que que é que ele esta falando, sobre o que que é que
79 ele esta tratando. / (voz baixa) P: A gente vai usar ele é seu e esse aqui eu vou
80 conseguir outro pra ele. / Então vamos lá. Primeira coisa desse livro ali ô...
81 na página 192 . Ele tem alguma coisa escrita?
82 Cça: ?/??/
83 P: É nessa escrita esta em forma de texto?
84 AS: Não.
85 P: Não. Então vejam lá. Aparece ali uma paisagem, ou um desenho é, é, é...
86 Cça: Uma fotografia
87 P: Hã?
88 Cça: Uma fotografia
89 P: Tipo uma fotografia né. então aqui é uma leitura o que? Como é que
90 nós falamos? Uma leitura?
91 Cça: Com os olhos
92 P: Uma leitura que com os olhos, mas temos uma palavra especifica para isso.
93 Qual seria? Quando a professora de artes, por exemplo, trás aquele quadro
94 trabalhamos na feira de ciências. Qual era o quadro que nós trabalhamos?
95 Ah! Hã?
96 AS: Girassois
97 P: Os girassois. Quem foi que desenhou aquele quadro?
98 Cças: Vangogue
99 P: Parabéns para quem lembrou
100 Cça: Eu também
101 P: Quando a professora de artes. Eu mesma posso trazer para vocês. Pixxim.
102 aquele quadro lá e pede para vocês observarem estão fazendo o que?
103 Uma leitura o que?
104 Cça: Com os olhos
105 P: Os olhos, mas tem um nome especifico para isso
106 Cça: Professora
107 P: Hã?
108 Cça: É uma leitura que só observa?
109 P: É uma leitura que observação, mas nós temos um nome especifico
110 para isso
111 Cça: Silencioso
112 P: Hã?
113 Cça: Silenciosa
114 P: Pode ser silencioso ou poder ser falado oralmente
115 Cça: Professora, eu falei
116 P: Leitura visual né. nós chamamos isso de leitura...?
117 AS: Visual
118 P: Leitura visual. Essa paisagem que aparece aqui nós vamos usar assim,
119 aqui diz assim, lê para mim a primeira que fala Aline. O que eu vejo?
120 o que aparece ali?
121 Aline: Observe a imagem e converse com os colegas
122 P: Ta é depois?
123 Aline: O que essas crianças estão fazendo?
124 P: Continua.
125 Aline: Quem são elas? Onde elas estão?

- 126 P: Então vejam lá. Na leitura visual nos temos um roteiro para ser seguido.
 127 Esse roteiro nós vamos ver lá observando essa figura.
 128 Nós vamos ver o que ali?
 129 P: Tem gente conservando
 130 AS: Crianças?
 131 P: Crianças...?
 132 Cça: Crianças conversando na praia e brincando
 133 P: Hã?
 134 Cça: Não é uma praia isso.
 135 P: Será? Olha a leitura visual
 136 Cça: Ali professora no chão ali. Sabe quando o céu fica cheio de
 137 coisas amarelas assim
 138 P: Hã?
 139 Cça: parece
 140 P: Na leitura visual nós podemos fazer a nossa observação.
 141 Eu na minha visão eu olhando ali o que será que eu percebo lá?
 142 Deixa eu ver melhor.
 143 Cça: Pôr de sol?
 144 P: Isso eu vou fazer minha leitura visual agora cada um vai fazer a sua.
 145 Vamos pensar lá.
 146 Cça: Eu to vendo
 147 P: Hã?
 148 Cça: Ta batendo o pôr do sol no mar
 149 Cça: Professora, eu acho que ta batendo o mar
 150 P: Eles estão aonde?
 151 Cça: Na praia.
 152 Cça: Na praia e o pôr do sol ta batendo no mar
 153 P: Pôr do sol... Pro Jorge eles estão na praia eles estão e eles
 154 estão observando o pôr do sol. Quem viu diferente essa leitura aqui?
 155 Quem fez diferente?
 156 Cça: () ...
 157 P: O que que você fez?
 158 Cça: Em baixo aqui é o rio e aqui é uma grama
 159 P: Hã?
 160 Cça: Daí tem o rio. Daí ta um o céu ta...
 161 P: Isso. Ela ta vendo ali um grupo de crianças, ta vendo ali o rio,
 162 também observando o que?
 163 Cça: O pôr do sol
 164 P: O pôr do sol. Quem viu diferente? o que que você viu Ester?
 165 Cça: ()
 166 P: Olha ela observou, ela olhando ali ela imaginou o a criança na beira de um?
 167 AS: Campo.
 168 P: Dum campo. Vamos ver a li o que que eu sei. Leia para mim...
 169 Cça: Professora eu!
 170 P: A Maria, a Maria, a Maria...
 171 AS: Isabele
 172 P: É.
 173 Cça: Professora
 174 Cça: Fale de você. O que há de melhor em ser criança?
 175 Você como você aproveita a sua infância? Você acha que só, você acha que

176 só crianças podem brincar? Ou os adultos também?
 178 P: E não vamos pensar lá. Aqui ô uma imagem visual olhando essas
 179 crianças aqui será que eles estão brincando? Estão trabalhando?
 180 Cça: Professora! Parece que eles estão fazendo uma foto, para tirar foto.
 181 Cça: Eu acho...
 182 Cça: Professora, professoraaaa!
 183 AS: Eu acho que eles estão numa praia
 184 P: Você acha que estão todos na praia?
 185 Cça: Professora!
 186 AS: Eu também acho.
 187 Cça: Eu não acho que eles estão numa praia
 188 P: Então agora nós fizemos a nossa leitura?
 189 Cça: Visual
 190 P: Eu ali olhando observando, ali olhando. Eu ali olhando é bom né.
 191 Eu ali observando eu estou vendo ali quatro crianças pra mim, na
 192 minha concepção de leitura eu acho que eles estão brincando na beira de
 193 um lago né. Ou na beira de uma praia. Então eu posso imaginar
 194 Cça: Professora!
 195 P: Quando...
 196 Cça: Mais com que uma criança vai
 197 P: Ta então deixa eu passar uma coisa para vocês
 198 AS: Professora!
 199 P: É impossível. É impossível essas crianças estarem na beira de um vulcão?
 200 AS: Não.
 201 P: Quem mora do ladinho lá pertinho? Eles talvez daí não
 202 estariam expressando felicidades.
 203 Cça: Professora! E por que... [
 204 P: Nem professora?
 205 Cça: Professora! Professora!
 206 P: A não ser que o vulcão esteja...?
 207 Pq: Desativado
 208 P: Aqui ô pixixxx...
 209 AS: Professora! Professora! [
 210 P: Ô um de cada vez.
 211 Cça: É o Samuel
 212 P: Eu só vou dar a palavra para quem tiver de silêncio e levantar a mão.
 213 se não ninguém se entende. Vamo lá.
 214 Cça: ()
 215 P: Vai Pedro.
 216 Pedro: Imagina o vulcão entrar em erupção.
 217 Cça: A gente acabou que ta desativado. [Ô professora!
 218 P: Fala Aline.
 219 Aline: A imagem ta assim por que o sol ta batendo no mar. [É o reflexo do sol
 220 P: Outra possibilidade
 221 Aline: Professora, aqui parece que eles estão fazendo uma coisa.
 222 Todo mundo passando assim, assim ô... (risos)
 223 P: Ta. Pixixxx. Sem brincadeira.
 224 Cça: Agora eu.
 225 P: Então vejam lá gente. Aqui eles poderiam estar na beira de um vulcão?
 226 AS: Sim. Sim. Não.

227 P: Se eles morassem lá na beira eles poderiam estar aqui brincando?
228 AS: Não.
229 P: Ou. Eu não sei se vocês assistiram esses dias acho que umas
230 duas semanas atrás uma reportagem dos jovens que trabalhavam lá numa
231 mina. Assistiram?
232 AS: Eu já. Eu assisti.
233 P: Apareceu lá e apareceu as crianças na beira da mina uma senhora,
234 uma mãe que ela, lá na Bolívia; ela trabalha com é tipo guarda, vigia, né.
235 com os filhos mostra os filhos mora do lado dessa mina na num vulcão,
236 mas os perigos são bem grandes né...
237 Cça: Professora!
238 P: Só um minutinho. Só que isso não quer dizer que não exista famílias
239 perto do vulcão. Existe e muitas né. Por quê?
240 Cça: Professora!
241 P: Ah professora por que eles estão lá? Muitas vezes eles não tem opção
242 de vida, eles não tem como sair nós vamos ver lá pra frente.
243 Vocês vão ver que a seguir aqui nesse próprio livro, no próprio texto do livro
244 não fala dessas crianças que estão na beira de perigo de risco,
245 mas de crianças que são obrigadas...
246 Cça: Trabalhar
247 P: Trabalhar. É os caso das crianças que moram na beira da mina.
248 A mãe ganha muito pouco o pai ganha muito pouco. o pai vai trabalhar lá
249 e daí... não ninguém vai falar agora
250 Cça: Professora...
251 P: Chega. Só um minutinho. Chega lá por um certo tempo o homem lá com
252 40 anos já estão morrendo
253 Cça: Por quê?
254 P: Por que eles estão contaminados né. Ai fica a mãe com várias crianças
255 isso obriga que as crianças também vai para o trabalho.
256 Lá na mina mesmo apareceu lá meninos, jovens. Os pequenos as vezes são
257 proibidos a fazer. A apareceu adolescentes com 15 anos eles escalando lá
258 dentro daqueles túneis e eles estão trabalhando junto com os pais.
259 Aí entrevistaram eles e isso que vocês querem? É isso que vocês gostariam?
260 Não. E aí eles chegaram e disseram para os pais, o repórter, então só que eles
261 são obrigados a ajudar os pais né. Só um minutinho Maria.
262 Às vezes os pais nem força ele a fazer isso, mas são filhos conscientes que
263 esta sofrendo desde criança e sabe que precisa ajudar o pai né.
264 Vê que pai esta trabalhando já doente precisa trazer comida para casa e aí
265 eles são bem comprometidos. Então eles estão juntos com os pais já.
266 Os pais morrem e eles continuam. Aí apareceu o repórter entrevistando eles
267 e eles perguntaram assim pra eles. É isso que você querem da vida de vocês?
268 Aí eles falaram que não tinha uns que queriam ser mecânicos,
269 outros que queriam ser eletricista. Tinha jovens lá que saiu cedo de madrugada
270 para ajudar os pais e trabalhavam o dia inteiro naquelas minas com os pais
271 e quando chegavam a tardinha, de tardzinha eles iam para casa tomar banho
272 e iam para escola ainda.
273 Aí você chega aqui fala pro aluno chegar de manhã pra entrar 8 horas
274 da manhã né. tem preguiça de fazer lição, tem preguiça de fazer as coisas,
275 de ajudar em casa o mínimo possível e essas crianças eles pulam cedo
276 de madrugada e vão com os pais pra lá tinha mulher e crianças quebrando

277 pedrinhas e () pra ver se sobrava um pouquinho de, di, di...
 278 essas coisas assim que tem na () ... não diamante não. diamante
 279 AS: ()
 280 P: Aparece diamante, ouro, mas lá era tipo prata lá. E eles estavam
 281 lá quebrando com as mães pra tirar pedacinhos. E eles estavam feliz da vida
 282 trabalhando e não tava reclamando não.
 283 Cça: Oh professora, mas...
 284 P: Só um pouquinho
 285 Cça: Fala bem assim pra minha mãe. Mãe me dá, por exemplo, ()
 286 vai trabalhar então arruma um emprego e vai trabalhar
 287 P: Então, mais não é...
 288 Cça: () então por que você manda a gente trabalhar então?
 289 P: Ta. Mais muitas vezes e o jeito de a mãe falar com os filhos né.
 290 Mais muitas vezes me arruma um serviço que vou trabalhar e sabe que
 291 não pode fazer isso né. Mais tem muita coisa para ajudar a mãe em casa.
 292 AS: Eu ajudo
 293 P: Quando eu tinha crianças menores que agora já são todos formado, todos
 294 empregados ou casados, tem dois que são casados. Então todos eles me
 295 ajudavam. Não era trabalho escravo, não era trabalho forçado né. Mais eu
 296 conversava com muito com eles e falava “vocês tem o direitos de vocês,
 297 mas vocês tem os deveres de vocês” e eu não me arrependo disso.
 298 E eu acho que cada crianças tem seu dever e seu direito. Ah professora eu
 299 tenho direito de informática, tem. Mas antes disso você tem seus deveres para
 300 cumprir e muitas, muitas crianças hoje tem uma vida de rei e não sabe disso.
 301 Eu vou trazer pra vocês assistirem na seqüência disso essa metade do livro
 302 que eu achei muito rica..... eu tava lembro e li na minha permanência e
 303 é muito legal por que? Fala aqui dos direitos e dos deveres das crianças ()
 304 o comprometimento, a responsabilidade e tem uma vida maravilhosa e foca
 305 a vida inteira cobrando da mãe, nada ta bom e vai ter uma vida com a dessas
 306 crianças lá. Eu vou trazer uma reportagem () pra que vocês
 307 vejam o ser sofrido
 307 né desde criança. E esses meninos que eu falei pra vocês que ficam o
 308 dia inteiro trabalha e chega e vai pra escola, eles vão pra escola e vão
 309 pra estudar por que muitos querem sair daquela vida e querem dar uma vida
 310 boa pra mãe. Eles dizem não eu quero ser mecânico pra ajudar mais a minha
 311 mãe né. por que eles sabem que o pai daqui alguns 5 ou 6 anos estará
 312 morrendo falta, o ar falta e vai contaminado o pulmão das pessoas.
 313 Cça: Ô professora, por que...
 314 P: Hã? Pode falar. E o pó das rochas que vai caindo e o dinamite que explode
 315 e contamina eles e irradiações e tudo mais
 316 Cça: Professora!
 317 Cça: Professora!
 318 P: Deixa o Pedro falar
 319 Pedro: Mais o que que eles vão fazer na mina?
 320 P: Eles vão pra mina pra tirar cacos para poder vender...
 321 Cça: Prata, ouro...
 322 P: () e eles trabalham para empresa não é pra eles próprios eles ganham
 323 o mínimo quem ganha são os grandões que estão por traz
 324 Cça: Eu vi numa reportagem que uma família morava bem do ladinho
 325 do vulcão, e o homem falou por que que vocês escolheram viver aí?

326 E eles disseram eu não
327 escolhi morar aqui é que eu não tinha outro lugar, eu achei essa casinha aqui
328 P: E outras vezes as crianças estão pedindo socorro estão olhando esta ...
329 muitas vezes nós ficamos aqui observando pode imaginar eles estão brincando
330 mas será que na verdade eles estão ali brincando? Né?
331 Às vezes sim e às vezes não.
332 P: Fale Aline.
333 Cça: Professora, com é que forma o vulcão? ()
334 P: Pra vocês entenderem bem vocês vão estudar, nós vamos estudar ()
335 Cça: Professora! Uma única pergunta só. O vulcão é fogo ou é o que?
336 P: Têm vários, tem vários componente que vem junto com aquela larva
337 aqui vocês vão estudar depois ta.
338 Cça: É fogo misturado com ar. [
339 Cça: Professora! ()
340 Cça: Oh Samuel!
341 Cça: Professora! [
342 P: A Aline falou alguma coisa ali agora. Pixixxx. Que poderia acontecer
343 eles estão ali no lugar pedindo socorro poderia estar numa ilha pedida,
344 não poderiam?
345 Cça: Sim
346 P: E tão pedindo ajuda. Então a nossa leitura pode ser de vários sentidos.
347 Né. não podemos fazer leitura visual e poder interpretar conforme a esta
348 vendo e alçamos. E agora nós vamos lá para página 194.
349 Cça: Nossa já?
350 Cça: Professora, posso ler?
351 P: E tem um texto o texto 1 e logo em seguida nós temos aquele retângulo
352 que é de uma observação escolhida
353 Cça: Professora, posso ir no banheiro?
354 P: Pode.
355 Cça: Ah professora...
356 P: Só um pouquinho que daqui a pouco todo mundo vai no banheiro.
357 Cça: Você vai ver uma reportagem sobre de muitas crianças e
358 adolescentes que precisam trabalhar saiba por que isso acontece.
359 P: É sobre aquilo que nós começamos a falar ali. Certo. Eu às vezes prefiro
360 a criança trabalhando do que a criança aprontando e aí () e nós vamos fazer
361 depois um trabalhinho sobre e nós vamos ver as responsabilidades. [
362 Do que deve ser feito e o que não deve ser feito.
363 Leia pra mim agora só o título. [
364 Cça: ()
365 P: O trabalho infantil doméstico ainda é realidade no Brasil.
366 Então vejam lá nós vamos estar discutindo isso aqui. O que é o que realmente.
367 Venha ficar aqui na frente. O que é o trabalho escravizado?
368 Escravo que escraviza uma criança. O que é o trabalho que nós temos o direito
369 de fazer, que nós temos o dever? Quando os pais estão pedindo pra que isso
370 aconteça dentro de casa ajudando eles esta e-du-can-do e faz parte
371 da educação. Então nós vamos estar lendo e vamos ver aqui que eles estão
372 fazendo que não deveria ser feito e aqui que realmente faz parte do
373 que deve fazer
374 Cça: Professora, posso ler?
375 P: Vai chegar tua vez. Leia João o primeiro, o primeiro parágrafo. [

376 João: O primeiro parágrafo... [
 377 P: Só um minutinho, só um minutinho.
 378 Cça: Professora! Professora! Professora!
 379 P: ()
 380 Cça: Professora! Ele vai ler só até o ponto ou é o parágrafo?
 381 P: É verdade. Vai até a primeira pontuação lá, o ponto final. Vai.
 382 João: () a gente celebra o dia di trabalhador doméstico . doméstico.
 383 Dia 27 de abril uma realidade faz com que a co-mo...
 384 P: Comemoração
 385 João: Não seja plena.
 386 P: Ta. Vamos continuar pra ver até aonde vai chegar.
 387 O próximo pontuação Lucas.....
 388 Lucas: A OIT Organização Na... / Organização Internacional do Trabalho
 389 com base na pesquisa nacional por amostra o IBG...
 390 P: IBGE.
 391 Cça: O que que é?
 392 P: IBGE, IBGE depois eu falo
 393 Cça: Instituto Brasileiro de Geografia () um relatório que é possível no
 394 mundo () que realizam trabalho doméstico () de terceiros
 395 P: Então vejam aqui. Esse trabalho doméstico aqui ele esta se referindo
 396 a crianças muitas vezes com 9, 10 anos já esta empregada em outra casa
 397 que não é a dele, prestando serviço para os outros. E esse já é um trabalho
 398 que não deveria ser feito, tem que saber fazer as coisas na suas próprias?
 399 Cça: Casa
 400 P: Casa. Ajudando a mãe
 401 Cça: Professora!
 402 P: Oi
 403 Cça: Fazer uma pergunta o que que é terceiros?
 404 P: É outras pessoas. Por exemplo, se você fosse trabalhar na minha casa,
 405 você seria terceiros.
 406 Cça: Hãaa!
 407 P: Ta.
 408 Cça: Eu não entendi!
 409 P: É ser empregado de outra pessoa
 410 Cça: Mas você não ia me pagar para eu limpar sua casa?
 411 P: Vo.
 412 Cça: Professora, minha mãe é terceiros
 413 P: Terceiros. Ta certo. Vai Mateus leia pra nós só...
 414 Cça: Professora, você me pulou()
 415 P: [Leia pra mim aos 12 anos. [E depois aqui. [
 416 Cça: Aos 12 anos?
 417 Cça: Aos 12 anos Artemísia, Artemize faz trabalhos domésticos
 418 em Porto Príncipe
 419 P: Haiti
 420 Cça: Haiti
 421 P: 2002
 422 Cça: 2002
 423 P: Então vejam só um pouquinho aqui ô. Antes de passar pra frente
 424 alguém lembra o que aconteceu no Haiti?
 425 AS: Não.

426 Cça: Aconteceu na África?
 427 P: Não. teve assim um reportagem muito grande repercutiu muito até hoje.
 428 [Hã?
 429 Cça: Terremoto
 430 P: Um terremoto lá né. então é uma cidade
 431 Cça: () terremoto não é a mesma coisa?
 432 AS: Não.
 433 Cça: Ô professora!
 434 P: No Brasil teve várias enchentes e graças a deus
 435 Cça: Igual ao Chile?
 436 Cça: Professora, e tem oportunidade de acontecer aqui no Brasil? [()
 437 P: Então vejam lá pixixxx
 438 Cça: Ô professora! Continuando. Graças a deus que / o nosso país e
 439 muito pouco acontecer esses tipos de trabalhos, muito pouco mesmo
 440 Então vejam aqui ô. Aqui aparece o Haiti, aparece na África, Bolívia ()
 441 [Algumas
 442 Cça: Europa, São Paulo...
 443 P: Posso Falar? Europa pixixxx... Como o Pedro falou lá e bem menos não
 444 é tanto quanto é em outros país igual a outros continentes que tem.
 445 E o continente europeu né. É como se diz um povo assim de primeiro mundo.
 446 Que nós vamos trabalhar depois ta.
 447 Cça: Professora! Professora o Haiti?
 448 P: O Haiti é América Central.
 449 Cça: Ô professora!
 450 P: Oi!
 451 AS: É do México. Não. é do Haichiii
 452 P: ()
 453 Pq: É isso mesmo.
 454 P: Ta então. O Haiti as ilhas é, é...
 455 Cça: China
 456 P: Jamaica lá que fala é onde existe muito esse tipo de trabalho
 457 Cça: Professora, eles estão pesquisando que tão vendo que cachorro,
 458 gato e peixes podem ser a caso disso.
 459 Cça: Não. o gato e peixe podem [
 460 AS: Podem
 461 P: Eles podem alertar
 462 Cça: Então. E ai todo mundo pode prevenir
 463 P: Não, mais ô.
 464 Pq: ()
 465 P: É deixa eu lembrar agora [Só um pouquinho. Oh Isabel pra que bater
 466 assim só para fazer confusão?
 467 Presta atenção numa coisa aqui. Pixixxx... não é prevenir o terremoto por
 468 que se ele tiver acontecendo ou tiver que acontecer eles não vão não vai
 469 () não são super-heróis, mais eles ajudam
 470 Cça: Alertar
 471 P: Eles vão alertar a população né. avisando que vai acontecer e o povo
 472 sai daquela área de risco. Naquele da, da...
 473 Cça: Professora!
 474 P: Muito grande na Indonésia né?
 475 Cça: Professora! Professora! Professora!

476 P: () Aquela que teve aquela enchente grande lá esqueci o nome sub, sub...
 477 Cça:Aonde?
 478 Pq: Suriname
 479 P: Suriname.
 480 Cça: Tsuname.
 481 AS: Tisumane. Tisumane [
 482 Cça: Professora, não é tirusumame [
 483 AS: Tsumane [
 484 P: Mais ou menos isso daí ta. Então teve alguns lugares pixixxx.
 485 É importante isso.
 486 Cça: Professora! Na China teve terremoto ou enchente então!
 487 Cça: Professora. [
 488 P: Posso falar? () Depende da região.
 489 Cça: Professora! Professora!
 490 P: Vamos completar que nós precisamos continuar. Pronto?
 491 Quando teve aquele surina... name
 492 AS: Tsuname professora! [
 493 P: Aí meu deus.
 494 AS: Tsumane. Tsumane!
 495 P: É isso mesmo lá naquele país lá
 496 Cça: Tóquio
 497 Cça: Situname
 498 P: Então quando aconteceu isso lá. Os elefantes em uma certa região eles
 499 é preverão que isso ia acontecer. [
 500 Cça: Ô gente escuta a professora!
 501 Cça: Você não para de falar Pedro.
 502 Pedro: então fiquem quietos pra professora falar
 503 P: Posso falar. () sozinha. Quando aconteceu essa catástrofe em
 504 algumas regiões os elefantes sentiram e saíram correndo e subiram um monte
 505 e um monte de gente conseguiu sair e se salvaram () na reportagem
 506 Cça: Professora!
 507 P: É isso que eu estou falando eles sentem. Por que nada mais é o terremoto
 508 esse tipo de coisa é assentamento da terra e placas que vocês vão estudar
 509 logo em seguida em ciências e vão falar sobre isso. Então eles vai prevê que
 510 ai ter tremores, eles vão ficar agitados eles vão sair daquele local e procurar um
 511 local seguro e daí o povo, a população pode sabe que isso pode
 512 ajudar prevenir sobre isso certo. Então vamos continuar lá
 513 AS:Professora! [Posso fazer um pergunta agora
 514 P: Não. agora não. [Ôooo Mateus leia pra mim aquela... esse retângulo ali
 515 de baixo pra mim. [
 516 Mateus: () criança
 517 P: E a diversidade
 518 Mateus: E a diversidade ()
 519 P: Habitados
 520 Mateus: Habitados Ásia, a Europa e as Américas
 521 P: Então veja lá aqui ô. Esse cata-vento aqui pixixxx. Vocês esta muito
 522 agitados e daí não dá pra continuar. Esse cata-vento aqui ô ele tem cinco
 523 pontas ta. E nessa cinco pontas eles ta cada ponto ali representando
 524 representa um continente. Então vejam ali em baixo ali ô.
 525 O primeiro continente. Qual é o primeiro continente que aparece ali?

526 Cça: A América
 527 P: Depois?
 528 AS: A África
 529 P: A África. Depois?
 530 AS: A Ásia. A África
 531 P: A Europa e a ?
 532 AS: Oceania .
 533 P: Oceania. Ta? Por que pras crianças da Europa vocês vão ver muito
 534 pouco quando chegar ali no da África vai ter bastante, Ásia também na
 535 outra linha já é menos
 536 Cça: E a América?
 537 P: A América já tem alguns países que já tem bem acentuado
 538 Cça: Professora
 539 Cça: Ô professora!
 540 P: Leia pra nós agora quem que não leu ali? Dionata
 541 AS: Eu. eu. Eu não.
 542 P: Leia da página 195 até o primeiro ponto ali. / Segundo os dados
 543 Cça: Segundo os dados
 544 P: Do IBGE
 545 Dionata: Segundo os dados do IBGE ()
 546 P: Deixa ele enxergar o que que ele tem
 547 Dionata: Crianças que fazem serviços domésticos
 548 P: Brasileiros
 549 Cça: Brasileiros
 550 P: Veja só se aqui têm 400 mil que já eu acho bastante e imagina
 551 que em outros países é bem mais né. Mas vejam lá
 552 Cça: Ô professora!
 553 P: A extensão do nosso país que é grande também. Vai Eduardo continua.
 554 Eduardo: Especialistas () ao afirmar que a atividade compromete
 555 o desenvolvimento físico e- mocio- nal () psicossocial e educacional
 556 dos jovens
 557 P: Isso. Então vejam lá ô. Atividades compromete o desenvolvimento
 558 físico, a crianças tem menos postura ()
 559 Cça: Ô professora! / Ô professora!
 560 Cça: Professora!
 561 P: Continuando. Samuel continua ali
 562 Cça: Professora! ()
 563 P: Eu não vou falar mais ()
 564 Samuel: () quando disse que o problema esta associado com a mal
 565 distribuição de renda. A pobreza é...
 566 P: E a falta, não é a falta. E a falta
 567 Samuel: E a falta de sistema de educação de qualidade e abrangência
 568 P: Não sei se vocês perceberam. Que aqui no nosso país o lugares
 569 que esta tendo o maior índice de crianças que tão trabalhando é no
 570 nordeste né. eu vi uma estatística do IBGE que crianças muito pequena
 571 ainda saindo pra ir trabalhar fora né. E aqui na região Sul e menor, bem
 572 menor ta. É... essa reportagem saiu na folha... na folha do Povo no
 573 Mato Grosso do Sul em 2007. Leia pra nós Marcelo aquele quadradinho
 574 ali amarelo.
 575 Cça; Quadrado amarelo.

576 Marcelo: Segundo a mesma pesquisa no Brasil ()
 577 Cça: Professora, onde que ele ta? ()
 578 P: Ta então vejam ali. () Gente tem que aprender que quando um tiver
 579 lendo esperar o outro terminar
 580 Cça: Tem que aprende a ficar quietinho
 581 Cça: Você também tem que aprender a ficar
 582 P: Então ô é segundo a mesma pesquisa no Brasil mais de 2
 583 milhões de crianças e adolescentes de 5 a 15 anos. /
 584 É trabalham em plantações, () carvoarias, as minas de carvões, lixões,
 585 com vendedores ambulantes nas cidades. Vejam lá que ainda tem
 586 muita pobreza tem muita gente trabalhando sem estar sendo acompanhado ()
 587 Cça: É a página 194?
 588 P: Não. Vocês agora na página 195 como sabe o que significa a
 589 palavra doméstico? Essa palavra aqui depois vocês vão pegar o dicionário
 590 e vão ver qual é o conceito...
 591 Cça: Professora! Professora! ()
 592 P: Você vai ver no dicionário enquanto em vou conversa sobre isso.
 593 E aí depois que vocês acharem () vocês vão estar colocando no caderninho
 594 de vocês. Então escrevam aí já. Caderno e trabalhando com o dicionário.
 595 Cça: Posso pegar
 596 P: Não, agora não. Depois. Página 196.
 597 AS: 196
 598 Cça: Professora!
 599 P: Vamos ver lá. Na página 196. pixixxx. Na página 196.
 600 [Posso continuar? Pronto? Na página 196 diz assim , um pouco de
 601 conversa converso com seus colegas nada mais é do que essa conversa
 602 que nós já estamos tendo aqui que nós vamos continuar.
 603 No Brasil cerca de quatrocentos mil, cerca de quatrocentas mil
 604 crianças trabalham em casa de família. Por que você acha que isso acontece?
 605 Levanta a mão quem gostaria de responder essa questão.
 606 Cça: O que?
 607 Cça: Vai a pergunta de volta professora.
 608 P: Ta. No Brasil cerca de quatrocentas mil crianças trabalham em casas
 609 de família. Por que você acha que isso acontece? Adriana.
 610 Adriana: Eu acho que é por que os pais obriga a ir trabalhar [
 611 P: Quem mais? Aline.
 612 Aline: Eu acho que eles vão trabalhar e vão deixar a criança em casa sozinho
 613 P: Será? Isso acontece muito da criança ficar sozinha em casa ainda.
 614 A maioria é pra ajudar em casa no orçamento
 615 AS: Eu também. Eu também tenho. [
 616 P: Agora Eduardo
 617 Eduardo: ()
 618 P: Da licença que tem um aluno falando.
 619 Aline: É Gabriel da licença
 620 P: To.
 621 Eduardo: () de crianças que ajudam para colocar comida na mesa ou
 622 ajudar manter a casa
 623 P: Isso mesmo. Eu também acho que () ajudar no sustento da casa,
 623 no orçamento de casa. [Vamo ver aqui agora. Letra B como as crianças
 624 e adolescente que trabalham estão sendo prejudicados? Para...

625 Cça: Por que lei num, num a lei proibi as crianças de trabalhar
 626 P: Mas por quê? Por que a lei proibi
 627 Cça: Por causa () minha irmã tem 16 anos e foi trabalhar lá na numa
 628 empresa lá que não tinha muita () e daí ligaram lá e daí ela teve que sair
 629 P: Já chegamos lá. Vai Gabriel
 630 Gabriel: A criança maior de idade ()
 631 P: A gente quer saber por que que proibi. Por que que proibi?
 632 AS: Eu sei. Não sei
 633 P: Hã?
 634 Cça: Por que que eles acham que os pais estão escravizando as
 635 crianças para sair
 636 P: Só? Só deixa eu comentar uma opinião minha. Uma opinião minha
 637 que é pessoas. [O Samuel falou assim que o irmão de foi trabalhar
 638 quando ele tinha menos de 16 anos né?
 639 Gabriel: Tinha 16 anos
 640 P: Tinha 16 anos. A empresa foi multada por tar dando um serviço
 641 pra um menor, só que na minha né na época em que meus
 642 filhos eram pequenos poderiam trabalhar, hoje tem o menor aprendiz.
 643 Poderiam fazer estágio com 14 anos e eu coloquei meus filhos por que?
 644 Por que eu tinha que trabalhar fora né e ao invés de deixar eles em casa
 645 fazendo o que não deveria ou em () ou na rua eu optei por colocar
 646 fazer estágio por que? O dinheiro deles não era pra mim eu não pegava
 647 um tostão era pra eles comprarem roupas e também tinha um coisa eu
 648 ficava observando no que eles estavam empregando o dinheiro que
 649 eles recebiam no final do mês nós sentávamos né.
 650 O que que você vai fazer com teu dinheiro? Você vai comprar roupas,
 651 você vai cobrar calçado, você ter tanto pra guardar pra um lazer sair para
 652 um passeio, pra ir em tal lugar. Eu sabia onde eles estava, o que eles
 653 estava fazendo e com quem eles estavam fazendo e com que eles
 654 estavam gastando. É muito importante. Eu tenho três filhos formado,
 655 filhos maravilhosos trabalhando e todos empregados e bonitos também.
 656 Cça Aline: Você já falou isso uma quinhentas vezes
 657 P: Que bom. Se eu fico falando e que eu quero que vocês sigam esse exemplo
 658 inclusive já falei até pros pais. Eu não tinha tempo de poder ficar ensinando
 659 os meus filhos e nem olhando a agenda. Com que era o meu
 660 contato com meus filhos e eu não me arrependo.
 661 Cça Aline: Você já contou.
 662 P: Já contei vou contar de volta
 663 AS: ()
 664 Cça: Posso contar? Deixa eu contar?
 665 P: O meu contato com meu filho o Mateus () era só 11 horas da noite e a
 666 hora que eu chegava em casa () né. Olhando os cadernos.
 667 Hoje olhando eu vejo que mãe fica em casa o dia inteiro com o filho
 668 Cça: ()
 669 P: E não percebe que o filho não faz lição né nem em casa em nem
 670 na escola. não observa que o aluno tem bilhete nem na agenda e
 671 nem no caderno e muitas das vezes pixixxx ô... o dia inteiro em casa o
 672 chega a noite em casa.
 673 Cça: Professora!
 674 P: É uma obrigação da mãe e do pai principalmente hoje em dia que

675 as coisas estão muito difíceis né. É observar o filho diariamente.
 676 Eu nunca fui de falar assim que eu não confiava nos meus filhos.
 677 Eu confio muito nos meus filhos. Confiava e confio. Só que às vezes
 678 as más companhia são terríveis. Cansei de chegar
 679 disfarçadamente pra que meu filho não ficasse ofendido comigo,
 680 mas que eu não podia fechar meus olhos pra isso. Pega mochila, pegar
 681 e olhar os bolsos, olhar a carteira...
 682 Cça: Professora!
 683 P: Olhar as coisas por quê? Por que eu não queria meus
 684 filhos em má companhia.
 685 Professora, você disse que chegava meia noite eles já estavam dormindo e
 686 () pra você olhar
 687 P: Isso mesmo. Deixa o matéria todo em cima da mesa pra mim olhar.
 688 Era um combinado nosso. Chegava rapidinho olhava os cadernos via as
 689 lições do dia o que eles tinha feito se elas tinha terminado.
 690 Se não tinha terminado deixava um bilhetinho com um papelzinho
 691 dentro, olhava agenda assinava, via o bilhete da professora isso era
 692 sagrado sa- gra- do. Cinco minuto eu perdia pra não perder varias
 693 noites de sono depois não é verdade?
 694 Cça: Professora!
 695 P: E é assim que funciona. Meus filhos tinham obrigações, meus filhos
 696 tinham obrigações de ficar em casa, de lavar a louça, arrumar o
 697 quarto, de ajudar a fazer as coisas. No sábado nós estávamos todos
 698 em casa todo mundo trabalhava, todo mundo fazia um coisa.
 699 Hoje em dia são excelente pessoas ajudando o meu filho mais velho
 700 ajudando a esposa e a minha filha trabalhando junto com o marido.
 701 E os dois sabem fazer as coisas juntos né. É assim que funciona
 702 aí não é serviço escravo não. Eu penso assim. Muitas vezes
 703 não deixa a crianças com 15 anos trabalhar fora num serviço leve,
 704 um serviço que ele posso fazer né.
 705 E fica na rua daí.
 706 Cça: Professora!
 707 Cça: Professora!
 708 P: Hã?
 709 Cça: Ô professora! [
 710 Cça: Professora!
 711 AS: Professora! [
 712 P: Continuando lá então vamos ver. [O que é preciso pixixxx... continuando.
 713 Cça: Ô professora! Por que que quando a gente arruma a casa
 714 nada ta bom pros pais da gente?
 715 P: () o que e preciso ser feito, o que é preciso ser feito para que tenham
 716 uma vida melhor no futuro?
 717 Cça: Professora!
 718 Cça: Eu sei. Estudar bastante.
 719 P: Exatamente ser responsável. [como os estudos das crianças
 720 e dos adolescentes devem ser garantidos? Ôooo gente os estudo
 721 das crianças não é () agora o aluno começa a faltar muito o
 722 professora tem que lá na secretaria ligar pros pais e ameaça né.
 723 Cça: Ameaça?
 724 Cça: Tipo bate?

725 AS: Ameaça
 726 P: Se ele não vir pra aula eu vou ligar pro conselho tutelar aí o pai
 727 fica mando o filho para escola por quê? É o único respaldo que nós temos.
 728 Cça: É verdade que reprova se faltar?
 729 P: Com certeza
 730 Cça: Professora, esse ano eu não faltei nenhuma vezes. [
 731 Cça: Esse ano eu já faltei vinte vezes [
 732 P: Então gente... [
 733 Cça: Professora, esse ano meu boletim ta três faltas, mas da
 734 onde que eu faltei? Eu faltei quando eu tava doente e uma vez foi no dia
 735 das mães
 736 P: Eu não sei se você não respondeu chamada
 737 Cça: Professora, esse ano eu não faltei
 738 P: Às vezes lembra que eu falo assim gente se tiver faltando vai ficar
 739 com falta e pode ser um dia desses
 740 Cça: Mais eu falei presença todas as vezes ()
 741 P: Ta e a conversa na sala atrapalha a chamada dos outros.
 742 Muitas vezes acontece isso né. Lembra que eu falo que
 743 quem ficou atrapalhando pode ficar com falta. Então tem que prestar
 744 atenção na hora da chamada e principalmente não faltar.
 745 Pronto? E tem. Em tem
 746 Cça: Mas você fez isso com o Mateus ele que fica falando presente
 747 quando os outro não ta.
 748 P: Aline você fala mais que a boca
 749 Aline: Eu não falo mais que boca
 750 P: Vamo lá. Continuando. É continuando ali.
 751 Cça: Professora, deixa eu ler
 752 P: Como os estudos das crianças e dos adolescentes devem ser
 753 garantidos? Os pais têm que ser responsáveis por quê?
 754 O município dá todo o material o município da aula, dá o professor,
 755 o município recebe no espaço né.
 756 AS: Professora!
 757 P: Continuando. Não deixa terminar. Ta então é nesse sentido que
 756 nós temos, temos que é... vocês tem a garantia do bom estudo né.
 757 E os pais são obrigados a mandar os filhos para escola
 758 Cça: Mesmo assim né professora?
 759 P: Vamos ver agora compreensão pixixxx... pixixxx... [
 760 Cça: Professora!
 761 P: Posso continuar? [Posso continuar? Aonde que nós paramos a leitura?
 762 AS: Não sei. No C [
 763 Cça: Professora, posso ir no banheiro? [Ah professora
 764 P: Continuando
 765 Cça: Fique sabendo
 766 P: Fique sabendo.
 767 Cça: A reportagem na sequência algo sobre o fato, fa-tos da atualidade [
 768 P: Só um minutinho.
 769 Cça: Ô professora, a Maria já num leu?
 770 Cça: É pra colocar aqui no caderno pra copiar?
 771 P: Pode. Posso dar a aula? Aline posso continuar?
 772 Aline: Pode.

773 Maria: Fique sabendo. A reportagem () algo com fatos da atualidade
 774 fazendo uma análise o mais aprofundado. O texto vai apresentar a
 775 informação a base da informação, origem da informação, as causas,
 776 os acontecimento que de, de, de...
 777 P: Desencadeiam
 778 Maria: Desencadeiam o fato a consequências
 779 P: As consequências
 780 Maria: As consequência e o que esse fato gera os efeitos
 781 P: Então vejam lá. Nessa unidade agora nós vamos trabalhar o texto
 782 sobre reportagem, na lição de casa pra amanhã que nós vamos tirar
 783 dessa atividade vocês vão trazer pra mim reportagem.
 784 Eu não quero coisa grande. Uma reportagem pequena só que
 785 preferência que fale sobre a criança, sobre pode ser sobre o idoso ta.
 786 Cça: Professora! Professora!
 787 Cça: A reportagem de jornal?
 788 P: Hã?
 789 Cça: Reportagem de jornal?
 790 P: Pode ser / Não agora vamo terminar. Agora vamo terminar.
 791 Pessoal quem quiser pegar na internet pode. Só que daí vai pegar
 792 lá e vai imprimir
 793 AS: Ah?
 794 P: Por quê? Eu quero uma reportagem que pode ser de jornal,
 795 pode ser de revista, pode ser mesmo da internet ta.
 796 Cça: Professora!
 797 P: Cada um vai trazer uma reportagem e depois nós vamos colar no
 798 caderno ta bem? Pequena de preferência
 799 Cça: Professora pode fazer em grupo?
 800 P: Não. Cada um vai fazer o seu. E isso é lição de casa
 801 AS: ()
 802 E vai ganhar uma azul quem tiver a reportagem em mãos.
 803 AS: Professora! É os deveres de criança, professora? [
 804 Cça: Professora! Deixa eu falar que saco
 805 Cça: Professora!
 806 P: Fala.
 807 Cça: Fala não quer falar.]
 808 P: Ooo... Posso continuar?
 809 Cça: Professora! Isso é para levar para casa?
 810 P: Eu emprestei pra ela.
 811 Cça: Pra quem?
 812 P: Posso continuar? Posso continuar? Então a lição de casa amanhã..
 813. com seria mesmo?
 814 AS: Procurar
 815 P: Uma...?
 816 AS: Reportagem
 817 P: Uma reportagem que fala sobre de preferência se não conseguir
 818 pode pegar outro caso lá. Mas a reportagem que eu quero é que nós
 819 vamos trabalhar mais com ele e sobre a criança, sobre a adolescência,
 820 sobre o trabalho, sobre os direitos e os deveres
 821 Cça: O trabalho?
 822 P: Ta? Pode marcar isso aí na agenda depois. Continuando esse

823 Fique Sabendo não é pra qualquer um fique sabendo que já sabe disso?
 824 vão copiar ali é um esqueminha de como trabalhar uma reportagem
 825 AS: Reportagem
 826 P: Que daí amanhã nós vamos olhar essa reportagem e escolher
 827 algumas vocês vão estar lendo e nós vamos ver lá, nós vamos discutir
 828 aonde tá a informação, aonde está a base da informação, aonde
 829 está as causas o acontecimento e as conseqüências certo?
 830 Cça: Certo. Isso dentro da própria informação vamos ver...
 831 e vocês podem copiar isso no caderno.
 832 AS: Colocar o que?
 833 P: Fique sabendo [Eu não terminei ainda. Da licença
 834 Cça: Eu primeiro
 835 P: Na número dois pixixx... pronto? Na número dois diz assim com
 836 o colega escreva no caderno os elementos da reportagem que
 837 corresponde as frases a má distribuição de renda a pobreza, a falta
 838 de um sistema de educação de qualidade e abrangente.
 839 A atividade compromete o desenvolvimento físico e emocional,
 840 social e educacional dos jovens. No mundo 10 milhões de crianças
 841 e adolescentes realizam trabalho doméstico em casa de terceiros e o
 842 relatório do () que é organização tornou com base os dados de uma
 843 pesquisa feita pelo IBGE. Então que que você vão por lá qual é as
 844 causas ali. Vocês olhando ali por cima e em terceiro lugar a
 845 conseqüência, a informação e a base da informação.
 846 Então vocês vão ler esses quadros () e na frente vocês vão por /
 847 Samuel por que se tá falando e vem explicar / E enfrente ali do
 848 número um vocês vão por ali se por () causa será que
 849 aquele ali é a conseqüência? Será que ali é a informação ou
 850 é a base de informação? Então cada um desses aqui ele
 851 tem um item correspondente com essas aqui de cima que é o Fique Sabendo.
 852 E eu já vou olhar nas carteiras pra vê quem é que fez.
 853 Eu quero isso daqui copiado no caderno. O compreensão e o número dois ali.
 854 Cça: Professora! Posso ir no banheiro? Professora, posso ir no banheiro?
 855 AS: Eu. eu...
 856 P: Vai o Igor depois a Emanule. [
 857 AS: E eu professora? [
 858 Cça: Professora, é pra fazer até o número dois?
 859 P: É. Eu vou passa r nas carteiras. [Eu quero o cabeçalho de hoje no caderno
 900 Cça: E a lição de casa, professora?
 901 P: Já vou ver
 902 Cça: Professora, é pra copiar daqui até aqui?
 903 P: Não. Lembra que eu falei? [Esse depois e esse. [
 904 Cça: Professora! Professora!
 905 P: Oh Igor vai ficar muito tempo aí na porta?
 906 Cça: Professora, é pra ir comer
 907 P: O lanche? [O lanche. Vamos lá. [
 908 Cça: Lanche.
 909 AS: Samuel cala a boca.